Cycles d'apprentissage et Team Teaching

Expériences, réflexions et recommandations

LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Luxembourg 2004
Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques
www. script.lu
ISBN: 2-87995-276-x
contact: thill@men.lu

Cycles d'apprentissage et Team-Teaching

Expériences, réflexions et recommandations

MENFP - SCRIPT

FUNDP - Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur, (Belgique)

Département Education et Technologie

Collège des inspecteurs

Octobre 2004

« Dans la vie, il n'y a pas de solutions, il y a des forces en marche ; il faut les créer et des solutions suivent. »

Antoine de Saint-Exupéry

« L'efficacité des établissements scolaires ne se mesure pas ; elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. »

Monica Gather Thurler

Table des matières

Table des matières 5

Préambule 8

Introduction 9

Première partie

Questions pédagogiques et organisationnelles relatives aux cycles d'apprentissage et au team-teaching 11

1. Pourquoi les cycles d'apprentissage ? 12

2. Deux illustrations de projets de travail en cycle au Grand-Duché du Luxembourg 13

2.1. Pourquoi proposer des illustrations du travail en cycles d'apprentissage et en team-teaching ? 13

2.2. Présentation des deux écoles 13

2.3. Origines de la mise en projet d'enseignement en cycles et en team pour les deux écoles 15

2.4. Description du site 16

2.5. Etapes clefs des mises en projet 16

2.6. Répartition des tâches entre les différents membres des équipes et modalités d'enseignement 19

2.7. Les questions que se posent les enseignants et les aspects identifiés par les équipes comme difficiles 22

2.8. Les relations avec les parents 25

2.9. Les bénéfices observés par les enseignants pour leurs élèves 26

2.10. Les bénéfices observés par les enseignants pour eux-mêmes 26

2.11. Les éléments qui sont identifiés par les équipes comme des aides à l'engagement dans une pédagogie centrée sur le cycle et le team-teaching 28

3. Les configurations qui peuvent traduire le cycle 29

3.1. Quatre choix pour s'engager dans un enseignement qui développe des cycles d'apprentissage 29

3.2. Huit configurations qui permettent des apprentissages en cycle 30

3.3. Huit configurations qui n'impliqueraient pas les apprentissages en cycles 33

3.4. Grille réflexive relative à la configuration prise par le cycle 34

4. Définitions 37
5. Implications pédagogiques 38
5.1. Cycles d'apprentissage ou programmes annuels 38
5.2. Grille réflexive relative aux objectifs de fin de cycle 39
5.3. Pratiques de différenciation 40
5.4. Grille réflexive relative aux pratiques de différenciation 46
5.5. D'autres conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage 48
5.6. Une évaluation autre 48
5.7. Un partenariat avec les parents 51
5.8. Une « équipe-cycle » 51
5.9. Grille réflexive relative au travail en équipe – team-teaching 53
6. Implications organisationnelles 55
6.1. Les pièges qui guettent les enseignants qui s'engagent dans l'organisation en cycle(s) 55
6.2. Difficultés organisationnelles 55
6.3. Conditions favorables 55
7. Bibliographie 57
Deuxième partie
Check list pour questionner son projet d'enseignement en cycles et en team-teaching 59
1. Objectifs poursuivis par l'enseignement en cycles et en team-teaching 60
2. Les questions relatives à la mise en projet de l'équipe 61
3. Les questions relatives au positionnement de l'enseignant 62
4. Les questions relatives à l'organisation en classe 63
4.1. Composition du groupe-classe 63
4.2. Questions pédagogiques 63
5. Les questions relatives aux relations et aux implications des différents partenaires scolaires 64
Troisième partie 65
Recommandations ministérielles 66

Préambule

« Toute âme a en elle la faculté d'apprendre et un organe à cet usage. L'éducation est l'art de tourner cet organe vers la lumière et de trouver pour cela la méthode la plus facile et la plus efficace. Ils font d'eux-mêmes et par eux-mêmes toutes sortes de belles choses. Les dieux et moi n'avons fait qu'un travail d'accouchement. »

Platon, La république (livre VII)

« Imaginons un guide auquel on demanderait de conduire vingt alpinistes en direction d'un sommet très difficile, vers lequel chacun pourrait s'avancer jusqu'à atteindre ses limites. Le guide ne pourrait pas emmener tous les alpinistes à la fois. On lui fixerait deux buts :

Conduire tous les alpinistes à une altitude minimale, supposée à leur portée.

Conduire chacun aussi haut qu'il peut aller.

Si on accordait au guide un temps illimité, il parviendrait à atteindre les deux objectifs. Plus on limite le temps, plus il sera obligé de choisir : ou il consacre son énergie à hisser les plus lents jusqu'à l'altitude minimale, ou il les abandonne à leur sort pour amener les meilleurs à se surpasser [1]… »

Et le temps n'est pas illimité, moins encore dans l'enseignement et ce présent ouvrage n'a aucune prétention injonctive ou prescriptive, il propose des pistes, des sentes qui pourraient permettre à des enseignants de parcourir, avec leurs élèves, les cycles des apprentissages de l'enseignement primaire…

[1] MAGY, J. & PIRON, V. (2003) L'enseignement en cycle. Namur, Erasme, p. 67

Introduction

Destiné à proposer une information sur les cycles d'apprentissage et le team-teaching, le présent document s'articule en trois parties :

Une première partie, destinée à explorer les notions de cycles d'apprentissage et de team-teaching, s'articule autour de deux volets essentiellement pédagogiques. Le premier présente l'expérience de deux écoles luxembourgeoises, le second développe une systématisation et une exploration plus théorique des deux notions.

Pourquoi illustrer ce document par la présentation de deux cas réels ? Ces pages sont conçues comme un outil de travail pour celles et ceux qui s'intéressent aux cycles d'apprentissage et au travail en équipe. Dès lors, il semblait pertinent de ne pas se contenter d'apports théoriques, existants dans de nombreux ouvrages, mais de présenter des incarnations des deux notions dans le contexte luxembourgeois. Ne nous méprenons cependant pas, ces deux cas ne constituent aucunement des « modèles » à suivre ou à ne pas suivre. Ils ont le mérite de s'être engagés dans une démarche que de nombreux autres établissements expérimentent certainement depuis plusieurs années d'un pied ferme et discret.

Enfin, cette partie veut favoriser un minimum d'interactions grâce aux fiches réflexives. Ces dernières offrent l'occasion de s'interroger et de faire le point sur sa propre pratique pour se définir de nouvelles pistes d'actions ou renforcer celles qui sont déjà d'actualité.

La deuxième partie, composée essentiellement de questions à se poser, de points à ne pas oublier, est plus particulièrement conçue pour proposer une aide et un soutien aux démarches des équipes qui se lancent dans une mise en projet. Y sont aussi formulées quelques recommandations.

La troisième et dernière partie est constituée de réflexions et de recommandations ministérielles apparaissant dans les circulaires et permettant de clarifier un cadre institutionnel qui aménage des plages de créativité et de liberté.

Première partie

Questions pédagogiques et organisationnelles relatives aux cycles d'apprentissage et au team-teaching

1 Pourquoi les cycles d'apprentissage?

2 Deux illustrations de projets de travail en cycle au Grand-Duché de Luxembourg

3 Les configurations qui peuvent traduire le cycle

4 Définitions

5 Implications pédagogiques

6 Implications organisationnelles

7 Bibliographie

1 Pourquoi les cycles d'apprentissage?

Face à l'hétérogénéité des élèves qui se décline en rythmes d'apprentissage différents, en modes d'apprentissage multiples, ou encore, en bagage initial très inégal, héritage du milieu familial, l'institution scolaire perçoit la nécessité de reconnaître ces différences pour optimaliser les apprentissages réalisés par chaque enfant. Ainsi, le souci de ne pas faire de l'école une machine à renforcer les « inégalités » est d'actualité aussi bien parmi le corps enseignant que parmi les décideurs politiques. Ce souci amène chaque acteur à développer des stratégies qui inscrivent les apprentissages dans la durée et permettent à chaque enfant d'apprendre, tout en étant respecté dans ses rythmes et dans sa manière d'apprendre.

A l'instar de plusieurs autres choix pédagogiques, travailler par cycle constitue une option possible pour, d'une part, contrer l'échec scolaire produit par l'absence de prise en considération des rythmes et des modes d'apprentissage différents selon les élèves, d'autre part, pour développer des acquisitions durables de compétences.

Les organisations en cycles donnent du temps pour créer et mettre en place des dispositifs didactiques qui, tout en alliant souplesse, élasticité, voire flexibilité dans la gestion des « espaces-temps » d'enseignement et donc d'apprentissage, offrent un cadre structuré et pensé autour des besoins des élèves.

Par ailleurs, le travail en cycles permet de développer des situations d'apprentissage complexes dans la mesure où elles sont pensées non seulement pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs visés mais aussi pour permettre d'autres apprentissages, ceux-là non prévus ou non planifiés. Ces situations sont génératrices d'espaces de création et de développement de vocations.

Enfin, quand le travail en cycles s'articule avec un travail d'équipe, chaque enseignant enrichit alors sa pratique au contact de celle des collègues grâce au questionnement, au partage des ressources et à l'organisation du travail entre les différents membres de l'équipe.

2 Deux illustrations de projets de travail en cycle

2.1. Pourquoi proposer des illustrations du travail en cycles d'apprentissage et en team-teaching ?

Pour ne pas faire de ce document un exercice académique où seul apparaît le versant théorique du travail en cycles d'apprentissage et en team-teaching, ces deux concepts sont explorés ici à travers le cheminement réel et actuel de deux établissements luxembourgeois accompagnés par le SCRIPT en collaboration avec une équipe du Département Education et Technologie de l'Université de Namur en Belgique. Leur expérience respective est croisée avec les idées clefs qui traversent les deux concepts qui sont au cœur du débat.

2.2. Présentation des deux écoles

Ces deux écoles (bien réelles), que nous désignerons par des noms fictifs (école « Les Pâquerettes » et école « Les Tulipes ») par souci d'anonymat, présentent des caractéristiques bien différentes.

L'école Les Pâquerettes comptait en 2002-2003 trois classes de première année et trois classes de deuxième année dans son premier degré. Ce premier degré, conçu en cycle et en team-teaching durant l'année scolaire 2003-2004, a vu se mettre en place trois teams et trois groupes-cycles rassemblant chacun une classe de première et une classe de deuxième.

L'école Les Tulipes est une école dont le premier degré pourrait permettre la mise en place de cinq teams lors de la rentrée de septembre 2004. Depuis juillet 2003, les enseignants se concertent régulièrement, en moyenne une fois par mois, avec des accompagnateurs du Département Education et Technologie (Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur) afin de conceptualiser et de préparer leur organisation qui tiendra compte des particularités et du contexte de leur école.

Sont donc présentées dans les pages qui suivent deux écoles ; la première ayant déjà fait ses premières armes dans une pédagogie qui développe les cycles d'apprentissage et le travail en équipe, la seconde préparant son engagement dans ce type d'options pédagogiques.

2

Critères	Ecole Les Pâquerettes	Ecole Les Tulipes
Densité ou taille de la commune (± nombre d'habitants)	± 4500 habitants	± 5000 habitants
Situation géographique	Centre du Pays	Est du pays
Nombre d'élèves pour toute l'école	Education préscolaire : ± 90 Enseignement primaire : ± 300	Education préscolaire : ±140 Enseignement primaire : ± 380
Nombre d'enfants dans le primaire pour lesquels la langue luxembourgeoise n'est pas la langue maternelle	91	218
Origine sociale des enfants fréquentant l'école	Professions libérales et cadres : ± 25 % Employés : ± 40 % Ouvriers : ± 35 %	Population très hétérogène – grand nombre d'enfants issus de familles d'immigrants (60%)
Nombre d'élèves pour le premier degré	104	153
Nombre d'enfants présentant des troubles de l'apprentissage	15	2 à 3 % des enfants sont pris en charge par la CMPP (classes d'intégration)
Nombre de classes composant le 1er degré avant l'organisation en cycles et team-teaching	3 classes de 1ère année 3 classes de 2ème année	5 classes de 1ère année 4 classes de 2ème année
Nombre de classes organisées en cycles et en team-teaching (ou en projet d'organisation)	3 classes en cycles rassemblant chacune des élèves de 1ère et de 2ème année	4 classes en cycles rassemblant chacune des élèves de 1ère et de 2ème année 4 classes fonctionneront de manière « traditionnelle » avec appui en classe Dans l'Enseignement spécial, 2 groupes d'enfants à difficultés d'apprentissage sont pris en charge par un team de 3 enseignants.
Nombre d'enseignants concernés par le cycle et le team-teaching	3 teams de 3 enseignants (9 enseignants au total)	6 + 3 enseignants pour l'enseignement spécial
Nombre d'enfants composant chaque groupe-classe par team	1er team : 34 élèves 2ème team : 36 élèves 3ème team : 33 élèves	1er team : ± 40 élèves 2ème team : ± 40 élèves Enseignement spécial : 15 enfants pour le team

2.3. Origines de la mise en projet d'enseignement en cycles et en team pour les deux écoles

A - Ecole Les Pâquerettes

C'est sur l'initiative de quelques enseignants que trois teams se sont constitués en mai 2003 afin de préparer une organisation du premier degré en cycles des apprentissages fondamentaux et en team pour la rentrée scolaire suivante, en septembre 2003.

Une première réunion convoquant les trois teams, l'inspecteur et l'équipe d'accompagnement des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur s'est tenue afin de s'accorder sur les concepts de « team-teaching », de cycles et d'en découvrir diverses configurations.

A la suite de cette réunion commune, trois réunions se sont tenues en juillet 2003 afin de jeter les premières bases de ce qu'allaient être les trois configurations proposées aux parents et aux enfants en septembre 2003.

Si les trois teams appartiennent au même établissement et s'il y a eu consensus sur des objectifs minimaux à atteindre en fin de cycle, leurs trois mises en projet présentent des différences quant à l'organisation des apprentissages proposés aux enfants.

B – Ecole Les Tulipes

La mise en projet dans cette école relève de l'initiative du Comité des Enseignants de la ville, qui en collaboration avec l'inspection a choisi de s'adresser au SCRIPT pour obtenir l'accompagnement de l'équipe d'accompagnateurs du DET (Département Education et Technologie des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur).

Cette mise en projet concerne une douzaine d'enseignants qui souhaitent préparer la rentrée de septembre 2004-2005 pour proposer un cycle unique en team-teaching pour le degré inférieur. Cette préparation se déroule sur l'année scolaire 2003-2004.

2.4. Description du site

A – Ecole Les Pâquerettes

Les six classes sont regroupées dans un seul bâtiment. Chaque team dispose de deux locaux initialement prévus pour deux classes ; ces deux locaux sont séparés, réunis par un troisième, plus petit, qui permet de travailler à certains moments avec trois groupes d'élèves issus des deux classes de 1ère et de 2ème années. De plus, ces neuf locaux sont disposés consécutivement le long d'un couloir bien éclairé, occupé à certains moments pour des activités d'apprentissages en petits groupes, ce qui permet ainsi de disposer de plusieurs centres d'apprentissages bien distincts pour pratiquer des diversifications pédagogiques. Chaque équipe dispose d'un espace privé, le troisième local confiné entre les deux salles de classe, ce qui lui permet de se réunir, de préparer les séquences d'apprentissages, de se concerter. Ce troisième local est équipé d'une infrastructure culinaire. Une des trois équipes a aménagé le troisième local en coin lecture.

B – Ecole Les Tulipes :: en cours de réflexion.

2.5. Etapes clefs des mises en projet

A- Ecole Les Pâquerettes

Mai 2003 :	premières réflexions avec l'inspecteur et les accompagnateurs pour définir le projet.
Juillet 2003 :	première formulation d'objectifs et de configurations possibles.
Septembre 2003 :	mise en place des dispositifs.
Octobre 2003:	rencontre des parents des trois teams en collaboration avec l'inspecteur et les accompagnateurs.
Décembre 2003 :	échanges avec l'accompagnateur à propos de situations d'apprentissage et de problèmes rencontrés.
Février 2004 :	réflexions visant la mise en place d'une évaluation du projet à destination du commanditaire (Conseil communal).
Mars 2004 :	mise en place du dispositif d'évaluation, rencontre des différents acteurs concernés (enfants, parents, échevin de l'enseignement, inspecteur, …).
Juillet 2004 :	.....

B – Ecole Les Tulipes

a) Année scolaire 2002-2003

Cinq classes de première année d'études sont au départ organisées sur un modèle qui en appelle à « l'appui avec assistance en classe ». Chaque classe dispose d'un titulaire fixe et d'un enseignant surnuméraire (demi-tâche) qui garantit l'enseignement des branches secondaires et qui intervient, si besoin est, comme assistant en classe (ou à l'extérieur de la classe) pour l'encadrement des enfants manifestant des besoins spécifiques.

Premier bilan en juillet 2003 : trois « équipes » se sont dotées de moyens et d'instruments. Un team par contre a rencontré des difficultés importantes au niveau des relations humaines et un team a dû changer en cours de route, l'enseignant surnuméraire ayant opté pour une classe du degré supérieur. Certains enseignants relèvent que :

- leur pratique en cours consiste en une assistance en classe plutôt qu'une collaboration en team-teaching ;
- le modèle est difficilement généralisable car chaque classe fonctionne avec un enseignant possédant une tâche complète et un enseignant ne possédant qu'une demi-tâche ;
- l'engagement dans un enseignement en cycle et en team-teaching nécessite une réelle préparation : les difficultés rencontrées jusqu'alors sont la conséquence d'une absence de préparation ;
- l'absence de concertation entre les différents teams ne favorise pas le développement d'une stratégie commune.

b) Année scolaire 2003-2004

A la rentrée 2003-2004, les classes de première année ne se sont pas engagées dans une dynamique de team-teaching. Les enseignants ne sont pas friands du modèle avec appui en classe tel qu'il se présente. Ils optent pour une organisation en cycle, mais faute d'enseignants et d'une conception claire des implications d'un tel engagement, ils décident de la préparer pour la rentrée scolaire suivante (2004-2005).

2

Objectifs poursuivis par les enseignants de septembre 2003 à juin 2004 :

- conceptualiser une organisation en cycles et construire un modèle de référence propre au contexte de l'école ;
- déterminer les modalités, le fonctionnement, les particularités, les moyens, les besoins, l'animation des cycles ;
- préparer la mise en application pour toutes les classes dès septembre 2004 ;
- conceptualiser et préparer l'information à proposer aux parents ;
- rechercher des pistes d'action à mener avec les enfants en réelles difficultés scolaires ;
- planning des réunions ;
- première réunion préparatoire en début de rentrée scolaire. A l'ordre du jour, l'organisation des réunions de travail ainsi qu'une découverte de témoignages et d'organisations du même type ;
- réunions de travail mensuelles pour tous les partenaires dès octobre 2003.

Pour se donner des pistes de réponses aux questions, aux craintes et aux envies formulées, les trois équipes ont opté pour le plan de travail qui suit :

Premièrement, se définir des objectifs minimaux pour le cycle des apprentissages fondamentaux exprimés en compétences à atteindre. La question à laquelle il a fallu répondre n'est autre que : « Sur quoi seront évalués les élèves en fin de cycle ? ».

Cette première étape de clarification des objectifs terminée, les trois équipes vont s'atteler à décider des moyens qui vont permettre d'atteindre les objectifs. Pour ce faire, elles choisissent de lister les tâches à proposer tout au long de l'année pour permettre aux enfants d'atteindre ces objectifs minimaux.

Ces tâches définies, la planification et la gestion hebdomadaire peuvent alors être organisées en fonction de critères à choisir : groupes hétérogènes ou homogènes, en termes de besoins, de niveaux, de modalités d'enseignement, de vocations, ...

Une autre étape est enfin planifiée et consiste à se définir des temps et une structure qui permettent la concertation pour discuter de points tels que : l'homogénéité des réactions, comment structurer une évaluation formative, …

c) Année scolaire 2004-2005

Le degré inférieur sera organisé de la façon suivante (propositions issues de la réunion des titulaires du degré inférieur, des classes spéciales et de l'éducation différenciée tenue en mars 2004) :

Deux teams, de trois enseignants chacun, s'engagent à développer le cycle des apprentissages fondamentaux.

Quatre classes seront organisées selon le modèle « d'assistance en classe » actuellement en vigueur. Les classes en question profiteront de mesures d'appui à raison de 6 heures hebdomadaires. Ce modèle sera un modèle de transition : les quatre classes qui ne se sont pas encore organisées en team essayeront de se « rapprocher » et de se concerter afin de pouvoir fonctionner à court terme (pourquoi pas à la rentrée 2005-2006 ?) en cycles.

2.6. Répartition des tâches entre les différents membres des équipes et modalités d'enseignement

A - Ecole Les Pâquerettes

Premier team

Constitué de trois enseignantes, il rassemble deux classes : une classe de première année d'étude composée de 15 élèves et une classe de deuxième année composée de 19 élèves. Une enseignante est titulaire de la 1ère année d'étude, une deuxième de la 2ème année d'étude

Les trois enseignantes s'organisent de la manière suivante :

- Enseignement à deux dans une même classe ;
- Travail en ateliers : les enfants sont répartis non plus en fonction de leur appartenance à une première ou à une deuxième année, mais en fonction d'autres critères tels que des compétences acquises (A titre d'exemple, un enfant sachant déjà lire en début ou en cours de première année pourra rejoindre des enfants de deuxième pour certaines activités liées à la lecture), des intérêts communs (projets en éveil), des activités mettant en situation des plus grands et des petits (en calcul, pour fixer le concept de la multiplication, une séquence est organisée en centres d'apprentissages proposant des supports tout à fait différents (textes, jeux, puzzles, cubes, dés, colonnes de calcul, …). Les enfants, par groupes de trois ou quatre, changent de centres toutes

les dix minutes. Les enseignantes utilisent ce moment pour observer (évaluation diagnostique) la manière dont procèdent les enfants et découvrir par cette occasion comment les enfants s'y prennent pour résoudre les situations problèmes proposées.

- Des temps d'appui intégré décidés avec un plan hebdomadaire prévu en fonction d'un besoin identifié chez certains enfants. Des séances d'enseignement frontal sont régulièrement proposées.

Deuxième team

Constitué de trois enseignants, le team rassemble deux classes : une classe de première année d'étude composée de 18 élèves et une classe de deuxième année également composée de 18 élèves. Le team, constitué de trois enseignants ayant un statut équivalent, a souhaité se distinguer de la formule où il y a un seul titulaire par classe et où le troisième enseignant est destiné aux cours d'appui.

Les enseignants s'organisent de la manière suivante :

- Les élèves des deux classes (18 élèves de 1ère et 18 élèves de 2ème) sont installés en groupes mixtes dont la répartition change en fonction des activités et des apprentissages.
- Tous trois, responsables des 36 élèves, participent à la préparation et à l'organisation de toutes les activités du cycle.
- Les leçons d'introduction sont assurées par un enseignant pendant que les deux autres organisent des ateliers tels que des ateliers de lecture en petits groupes.
- Au fil de l'année on observe de moins en moins de cours frontaux et de plus en plus de centres d'apprentissages.
- Les groupes de 1ère et de 2ème année travaillent généralement séparément. Les élèves identifiés en cours d'année (janvier ou février) comme pouvant réaliser le cycle en un an passent du groupe de 1ère au groupe de 2ème.
- Pour les activités d'éveil aux sciences, les travaux manuels et l'éducation physique, les enseignants travaillent avec le grand groupe divisé en sous-groupes constitués aléatoirement et parmi lesquels ils interviennent en tant que personnes-ressources pour aider les élèves dans la poursuite de petits projets.

- Les objectifs de cycle sont définis en début d'année en référence au bulletin et aux recommandations ministérielles.

- La planification est organisée de manière hebdomadaire. Un échéancier sert à organiser cette planification. Il est complété chaque semaine en fonction des activités et des apprentissages prévus

Troisième team

Lui aussi constitué de trois enseignantes, le troisième groupe-cycle rassemble une classe de 1ère année composée de 16 élèves et une classe de 2ème année composée de 17 élèves.

Une des trois enseignantes, étant titulaire durant l'année 2002-2003 d'une classe de 1ère année, a accompagné ces mêmes élèves en 2ème durant cette année scolaire en demeurant leur titulaire.

Une deuxième enseignante a pris en charge, en tant que titulaire, les nouveaux élèves de 1ère.

La troisième enseignante a réparti son temps entre les deux classes de la manière suivante :

- Animer un des trois ateliers proposés en sciences et en activité artistique. Comme il y a une tournante des élèves entre les trois ateliers, il a pu travailler avec tous les enfants du cycle étant donné que chacun des trois groupes est constitué d'élèves des deux années.

- Prendre en charge en début d'année un des deux groupes d'enfants de première année en mathématiques et en allemand. Ces derniers sont répartis sans critères particuliers.

- Au deuxième trimestre, prendre en charge un des deux groupes d'élèves de première année, répartis cette fois-ci selon des critères de niveau.

- Encadrer les élèves de 2ème année rencontrant des difficultés d'apprentissage, soit ponctuelles, soit récurrentes liées aux langues (enfants non germanophones).

A partir de janvier, les trois enseignantes ont multiplié les opportunités de mélanger les deux classes pour toutes les matières, y compris l'allemand et les mathématiques et proposent aux élèves des deux classes des activités conjointes comme par exemple en allemand, où à partir d'une image projetée avec un rétroprojecteur, les enfants de 1ère sont invités à raconter ce qu'ils observent et ceux de 2ème sont invités à écrire leurs observations.

Les buts poursuivis à travers ces projets et ces essais de diversification avaient été réfléchis en équipe.

B – Ecole Les Tulipes

Les équipes en projet sont au nombre de trois :

Deux équipes, composée de trois enseignants, chacun ayant pour charge :

- 18 leçons d'enseignement direct et 5 leçons en commun avec un des deux autres enseignants ;
- 40 enfants par équipe.

Une équipe de quatre enseignants ayant en charge les classes d'intégration composées d'enfants issus de 24 classes et qui suivent le reste de leur scolarité dans d'autres établissements qui relèvent d'autres communes. Ces enfants, au nombre de plus ou moins quinze, présentent de grandes difficultés d'apprentissage. Ils seront très probablement amenés à poursuivre leur scolarité au sein du même groupe.

2.7. Les questions que se posent les enseignants et les aspects identifiés par les équipes comme difficiles

A- Ecole Les Pâquerettes

Sont rassemblés ici les différents éléments identifiés par les trois teams comme ayant constitué ou constituant encore une difficulté, et cela, dans l'exercice d'un enseignement en équipe et qui tienne compte des cycles d'apprentissage.

Chacune de ces équipes ne met pas l'accent sur les mêmes aspects. Voici les éléments repérés par chaque équipe :

Premier team

- le caractère inconnu de l'organisation à mettre en place a engendré du stress ;
- la difficulté à définir le rôle et la fonction du troisième enseignant ;
- la difficulté de s'approprier de nouvelles stratégies pour organiser les apprentissages ;

- la difficulté de mettre en place des modalités d'apprentissage qui permettent aux élèves de tous les niveaux de progresser (comment faire pour que ce ne soient pas toujours les grands qui offrent aux petits des occasions de progresser ?) ;

- la difficulté à gérer l'hétérogénéité résultant de la composition d'un groupe-classe par deux années scolaires différentes.

Demeure aujourd'hui la question de l'hétérogénéité résultant des niveaux d'avancement différents. Les deux classes sont encore séparées pour le cours d'allemand à l'exception des activités de lecture et d'écriture. Les cours d'éveil aux sciences et de mathématiques sont, quant à eux, organisés en ateliers thématiques. Toute cette organisation requiert des réunions hebdomadaires programmées sur le temps de midi.

Deuxième team

- Après six mois d'organisation des deux classes en cycle des apprentissages fondamentaux, les enseignants qui constituent cette équipe relèvent que la connaissance qu'ils ont de chaque enfant est (leur semble-t-il) moins approfondie que celle qu'ils pourraient avoir s'ils n'avaient la charge que d'une seule classe.

- Ils craignent par ailleurs de perdre le fil conducteur des apprentissages, du programme et du plan d'étude, étant donné la responsabilité partagée entre eux trois.

Troisième team

Parmi les questions récurrentes, les enseignants de cette équipe relèvent combien l'évaluation les interpelle à plusieurs titres :

- Comment partager, communiquer et impliquer les parents pour qu'ils prennent une place de partenaires dans les situations où l'enfant présente des difficultés d'apprentissage ?

- Comment préparer les enfants à s'intégrer dans un enseignement non conçu en cycle au degré moyen ?

- Comment mettre en place une évaluation formative qui favorise l'apprentissage ?

Demeure aujourd'hui la question relative à la double fonction de l'enseignant (celle de coach comme les entraîneurs sportifs et celle de juge où il faut sanctionner les erreurs) et la difficulté parfois à les concilier.

B – Ecole Les Tulipes

Suite à une première réunion en septembre 2003, convoquant les enseignants intéressés par la mise en place du projet, plusieurs questions sont apparues concernant l'organisation en cycle et en « team-teaching ». Ces questions sont relayées par l'inspection à l'échevinat de l'enseignement et aux accompagnateurs :

Sur les questions pédagogiques

- Peut-on travailler en cycle sans travailler en équipe ?
- Quels sont les critères qui vont permettre la constitution d'une équipe efficace ?
- Comment travailler à trois enseignants avec deux classes (1ère et 2ème) et deux salles de classe ?
- Comment se répartir les enfants entre les différents enseignants ? selon quels critères ?
- Faut-il uniformiser les comportements des trois enseignants composant l'équipe vis-à-vis des enfants ? Sur quoi doit-on s'être obligatoirement mis d'accord ? Sur quoi peut-on conserver des espaces de réactions différentes ? Faut-il détailler tous les comportements pour se mettre d'accord ? Quels sont les outils à se construire pour rencontrer cette cohésion dans les réactions - un journal de classe plus fourni ?

Sur la question organisationnelle

- Peut-on imaginer, dans un même établissement, des classes de première et/ou de deuxième fonctionnant en cycle et en team et d'autres pas ?
- Faut-il que tous les enseignants adhèrent au projet à la rentrée 2004 ?
- Deux enseignantes assumant aujourd'hui une demi-tâche se demandent si un team peut être constitué de 4 enseignants (1+1+1/2+1/2).
- Si le principe d'une adhésion volontaire des enseignants est retenu, comment élaborer des équipes équilibrées avec le système de permutation interne ?
- Comment se répartir les tâches au sein d'une équipe composée de trois enseignants ? Comment planifier les tâches ?

Sur la question logistique

- Comment travailler avec beaucoup d'enfants dans une même salle de classe surtout quand cette dernière est trop petite pour que les élèves ne soient pas déconcentrés ?
- Comment organiser des centres d'apprentissages quand il n'y a que deux salles de classe à disposition ?

2.8. Les relations avec les parents

A - Ecole Les Pâquerettes

En début d'année scolaire, tous les parents sont conviés à une réunion de présentation du projet.

Par la suite, des rencontres régulières sont organisées avec les parents dont les enfants sont pressentis pour un cycle en une ou trois années.

La question du redoublement, lorsque le cycle est envisagé en trois années, est soulevée par les parents. L'équipe d'enseignants explique en quoi cette troisième année dans le cycle ne constitue pas un redoublement.

B - Ecole Les Tulipes

Les équipes de cettes école projettent de rencontrer l'ensemble des parents à la fin de l'année scolaire qui précède la mise en oeuvre du projet pour présenter les enjeux et les modalités de l'apprentissage en cycle et du travail en équipe.

Sont aussi projetées trois réunions par équipe avec les parents, chaque réunion visant à partager les ajustements relatifs aux modalités d'enseignement.

2.9. Les bénéfices observés par les enseignants pour leurs élèves

A- Ecole Les Pâquerettes

Les enseignants de ces équipes soulignent qu'après avoir mis en place un tel dispositif, ils relèvent plusieurs bénéfices pour les élèves :

- un encadrement plus soutenu pour chaque élève ;
- plus de différenciation de la matière enseignée (les enfants qui apprennent vite reçoivent assez de matière pour ne pas s'ennuyer et les enfants qui apprennent plus difficilement ne sont pas confrontés à une matière trop difficile et donc inaccessible) ;
- une prise en charge collective d'un problème spécifique ;
- un accompagnement individualisé d'un enfant en difficulté ;
- un travail de l'oral plus soutenu au sein d'un groupe restreint ;
- la possibilité de faire le premier degré à son rythme. A titre d'exemple, grâce à cette organisation, des enfants vont parcourir le degré en trois ans et d'autres vont pouvoir le faire en un an ;
- une évaluation plus objective car croisée (trois personnes confrontent leurs points de vue au lieu d'une seule).

B – Ecole Les Tulipes

L'opérationnalisation du projet débute en septembre 2004, les bénéfices n'ont pas encore pu être observés pour les élèves.

2.10. Les bénéfices observés par les enseignants pour eux-mêmes

A- Ecole Les Pâquerettes

- La richesse du travail en équipe, parce qu'il est l'occasion de proposer un éventail plus large de méthodes de travail et de possibilités de diversification en fonction du niveau des enfants.

- Le soutien de l'équipe qui permet de s'engager et d'oser des activités qui nécessitent plus de préparation.

- La solidarité face aux parents qui rend les enseignants plus crédibles.

Loin de vouloir présenter un tableau idyllique du travail en cycle et en team, le présent document ne serait pas complet s'il ne proposait pas cet extrait du témoignage d'une enseignante de l'école Les Pâquerettes qui traduit à la fois toute l'incertitude et tout l'intérêt que peut éprouver une professionnelle qui s'engage dans de nouvelles pratiques :

« J'étais toute seule dans ma classe, une institutrice venait quelques heures par semaine dans ma classe pour m'aider un peu avec les élèves en difficulté ou encore elle emmenait certains élèves faibles en allemand et/ou en calcul dans un autre local. Je trouvais ce « travail en équipe » déjà intéressant, je n'avais aucune idée de comment m'organiser en groupe de travail. De plus, en juillet 2003, je me suis retrouvée seule, je savais qu'en septembre, je devrais travailler en cycle et en team, mais je ne savais pas avec qui, ni pour qui. C'était très difficile pour moi, mon team était encore inexistant, je n'avais encore aucune idée du comment je voulais travailler l'année suivante. Après que le team se soit formé, nous avons beaucoup échangé à propos de nos craintes et de nos questions. On ne savait pas dans quelle direction aller... Au fil du temps, notre travail, notre collaboration a évolué dans différentes directions, on a fait des essais, des erreurs même, ce n'était pas facile. On a vraiment eu des succès et des échecs, mais on est toujours en route, en recherche de nouvelles méthodes, de nouvelles idées, mais en team ... . Et travailler en team, c'est plus riche pour les enfants (travaux en groupes, projets, spectacles, ateliers divers,…) et pour les enseignants (enrichissement mutuel, meilleure évaluation, solidarité face aux parents, ...). »

B – Ecole Les Tulipes

L'opérationnalisation du projet débute en septembre 2004, les bénéfices pour leur vie professionnelle n'ont pas encore pu être observés par les enseignants.

2.11. Les éléments qui sont identifiés par les équipes comme des aides à l'engagement dans une pédagogie centrée sur le cycle et le team-teaching

A- Ecole Les Pâquerettes

Le soutien du pouvoir organisateur, à savoir la commune, constitue un élément qui encourage les équipes et leur facilite l'engagement dans la tâche.

B – Ecole Les Tulipes

Le témoignage d'une enseignante précédemment engagée dans un travail d'équipe a permis de démythifier la démarche auprès des autres enseignants et de valoriser les gains possibles.

La présence de deux enseignants pour un même groupe offre, selon les enseignants, des possibilités de tenter autre chose, de réaliser des activités différentes.

3 Les configurations qui peuvent traduire le cycle

3.1. Quatre choix pour s'engager dans un enseignement qui développe des cycles d'apprentissage

Comme déjà annoncé dans le préambule, quels que soient les modèles théoriques découverts, il n'existe aucun modèle préconçu qui convienne parfaitement à une école, à une équipe, à une population scolaire. Le seul modèle qui puisse répondre au contexte local, aux spécificités de l'école, des enseignants et des élèves, ce sera celui que les différents partenaires (enseignants, parents, autorités communales) penseront pour eux-mêmes, aidés en cela par les inspecteurs, les accompagnateurs externes, ...

Suite à l'exploration d'expériences menées en Belgique[2], en France[3], en Suisse[4], au Canada[5] et actuellement au Grand Duché de Luxembourg, la littérature pédagogique tend à nous proposer huit possibilités de s'inscrire dans un enseignement qui vise l'organisation des apprentissages en cycles.

Comme l'illustre le tableau qui suit, quatre choix vont prédéterminer la forme que prendra l'organisation en cycles :

Le premier choix concerne la composition du groupe-classe en fonction de l'âge. En effet, il est possible de rassembler au sein d'un même groupe-classe une, deux ou plusieurs classes d'âge : un groupe-classe peut être composé uniquement d'enfants de première année (plus ou moins six ans) ou il peut être composé d'enfants de première et de deuxième années (plus ou moins six et sept ans), voire de trois classes d'âge et plus.

Le deuxième choix concerne la mobilité de l'enseignant. Ce dernier peut enseigner à un groupe-classe pendant un an ou pendant deux ou plusieurs années : l'enseignant peut enseigner à un groupe-classe de première année pendant l'année scolaire 2003-2004 puis reprendre l'année suivante un nouveau groupe de première année ou alors il peut conserver le premier groupe-classe de première année et le suivre en deuxième année (année scolaire 2004-2005).

Le troisième choix concerne le nombre d'enseignants intervenant dans un groupe-classe. Soit un seul enseignant encadre un groupe-classe, soit deux ou plus encadrent ce même groupe-classe.

Le quatrième et dernier choix concerne la mobilité des enfants dans les différents groupes de travail au sein d'un même groupe-classe. Le groupe-classe peut vivre toutes les activités en même temps et ensemble ou être réparti en différents sous-groupes en fonction des besoins, des affinités, des vocations, des projets.

[2] Communauté Française de Belgique et Bernard Rey, Les cycles à l'école primaire : repérage pratiques, Bruxelles:ULB www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/091/synthese/article.pdf (adresse consultée le 17 mai 2004).
[3] Philippe Meirieu (1990), Une question piège : La réforme des cycles.
[4] Gather-Thurler Monica et Perrenoud Philippe.
[5] Jacqueline Caron (2003), Apprivoiser les différences, Montréal: La Chenelière, Québec.

Composition du groupe-classe en fonction de l'âge	Mobilité annuelle de l'enseignant	Nombre d'enseignants	Degré de mobilité de la nature des groupes	Cocher la case qui caractérise la configuration de votre groupe/ classe	
Pluri-âge	Sans montée	Un seul enseignant	Groupe stable		1
			Groupe variable		2
		Deux ou plusieurs enseignants	Groupe stable		3
			Groupe variable		4
	Montée enseignant	Un seul enseignant	Groupe stable		5
			Groupe variable		6
		Deux ou plusieurs enseignants	Groupe stable		7
			Groupe variable		8
Mono-âge	Sans montée	Un seul enseignant	Groupe stable		9
			Groupe variable		10
		Deux ou plusieurs enseignants	Groupe stable		11
			Groupe variable		12
	Montée enseignant	Un seul enseignant	Groupe stable		13
			Groupe variable		14
		Deux ou plusieurs enseignants	Groupe stable		15
			Groupe variable		16

Tableau 1 : Configurations multiples, tableau inspiré du travail réalisé par l'équipe de B. Rey (ULB)

3.2. Huit configurations qui permettent des apprentissages en cycle

Les configurations reprises dans le tableau ci-dessus et numérotées de 5 à 8 et de 13 à 16 représentent huit possibilités d'organiser les apprentissages en cycles. Certaines d'entre elles méritent cependant quelques clarifications supplémentaires.

La montée de l'enseignant ou de l'équipe constitue un choix fondamental dans l'engagement d'une pédagogie qui se pense en cycles d'apprentissages. L'enseignant doit pouvoir suivre ses élèves au minimum deux ans. Dans le cas contraire, la structure en cycles disparaît plus facilement au profit d'un enseignement en années / programmes.

La configuration pluri-âge avec montée d'une équipe d'enseignants développant des groupes variables (configuration 8 dans le tableau) traduit la formule la plus riche d'un enseignement engagé dans le

développement d'apprentissages en cycle. En effet, il y est question de groupes pluri-âge, de plusieurs enseignants qui suivent leurs élèves dans le temps et de groupes variables, à savoir des groupes où les enfants se retrouvent par tranche d'âges par moments, par groupes d'intérêts à d'autres moments, par projets dans un troisième temps, etc.

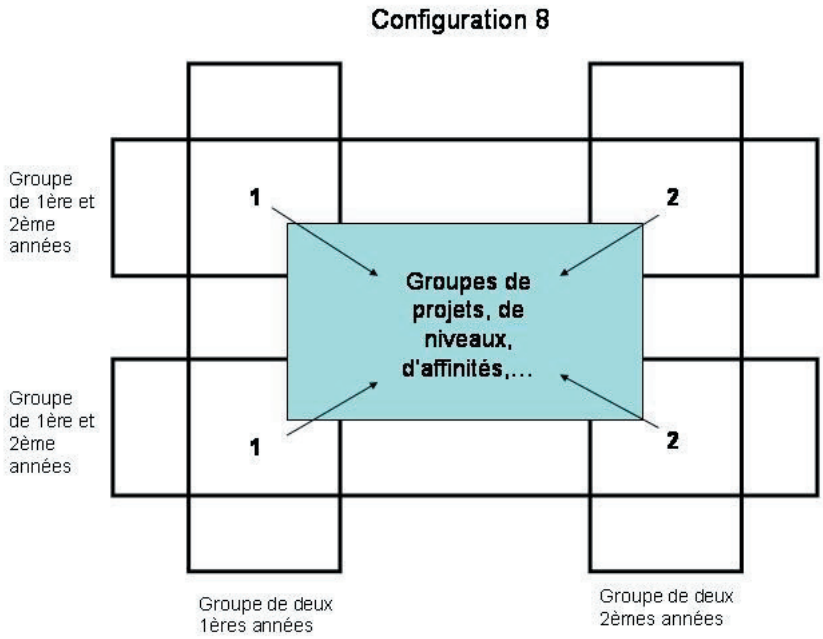


Schéma 1 : Configuration pluri-âge, plusieurs enseignants et groupes d'apprentissage variables (Boucenna, Fontaine, 2004)

Dans cet exemple, nous proposons une configuration de cycle composée initialement par deux groupes-classes de première année et deux groupes-classes de deuxième année. Se rassemblent ainsi quatre enseignants (six enseignants dans le contexte luxembourgeois actuel) qui vont pratiquer le décloisonnement vertical (associer dans un même groupe de travail des enfants de deux groupes classes de première année par exemple ou deux groupes classes de deuxième année) et le décloisonnement horizontal (associer dans des mêmes groupes de travail des enfants de première et de deuxième années).

Ainsi, certaines séquences d'apprentissage vont regrouper à certains moments tous les enfants de 1ère pour des apprentissages de base (lecture...) et séparément tous les enfants de 2ème pour d'autres activités.

D'autres séquences d'apprentissages vont regrouper des enfants de première et de deuxième années dans des groupes qui seront élaborés à partir des envies des enfants, de leurs besoins, de leurs vocations, de leurs projets, de leur contrat, etc.

L'intérêt d'une telle formule c'est qu'elle propose des possibilités de différenciation en fonction du nombre d'enseignants impliqués dans la responsabilité des enfants, de la nature des groupes et de la souplesse de constitution des groupes.

Toutes les configurations qui impliquent des apprentissages en cycle doivent pouvoir offrir la possibilité pour chaque enfant de faire le cycle en un, deux ou trois ans.

Par ailleurs, il n'y a pas de redoublement au sein du cycle. Seule demeure la possibilité pour un enfant particulièrement rapide de terminer son cycle après une seule année et de rejoindre le cycle suivant à l'année suivante et pour un enfant dont l'apprentissage est plus lent ou a été retardé à un moment donné (accident, maladie, ...) d'y passer trois ans.

Les configurations mono-âge (13 et 14 dans le tableau) encadrée par un seul enseignant qui accompagne ses élèves au moins pendant deux ans permettraient d'identifier que si le travail en équipe est un plus, il n'est cependant pas nécessaire de travailler en équipe pour s'engager dans un enseignement qui développe des cycles d'apprentissages. Un seul enseignant, pour autant qu'il suive ses élèves pendant plus d'une année, peut aussi s'engager dans une pédagogie qui s'inscrit dans les cycles d'apprentissages.

Dans quelles configurations se trouvent les écoles Les Pâquerettes et Les Tulipes ?

Les trois équipes de l'école Les Pâquerettes s'inscrivent dans une configuration où le groupe-classe est pluri-âge, encadré par trois enseignants qui accompagnent les élèves pendant au moins deux ans. Ce qui distingue les premier et troisième teams du deuxième team c'est le caractère majoritairement stable ou variable des sous-groupes.

Les équipes de l'école Les Tulipes s'orientent aussi vers le même type de configurations.

3.3. Huit configurations qui n'impliqueraient pas les apprentissages en cycles

S'il est important de rester prudent sur les configurations qui impliquent un enseignement qui prenne en compte les cycles d'apprentissages, certaines configurations tendraient, quant à elles, à l'exclure. En effet, la quantité d'obstacles rencontrés en termes d'organisation temporelle, par exemple (un enseignant qui ne peut pas suivre ses élèves plus d'une année) ou encore en termes de partage de l'information concernant les élèves (partager quotidiennement avec les collègues l'avancement de ses propres élèves devient rapidement fastidieux) augmente avec ces configurations. Ces dernières n'excluent pas l'apprentissage en cycles cycles, mais le travail devient très nettement plus compliqué.

Les configurations pluri-âge ou mono-âge sans montée de l'enseignant (1 à 4 et de 9 à 12 reprises dans le tableau N°1, cases foncées) constituent des illustrations de formules qui impliquent plus difficilement l'enseignement qui tient compte des cycles d'apprentissages. Que le groupe-classe soit pluri-âge ou mono-âge, s'il est encadré par un seul enseignant et que ce dernier n'encadre les élèves que durant une seule année (il ne suit pas ses élèves pendant au moins deux ans), il est très difficile dès lors de parler de cycles d'apprentissage.

Cependant et comme l'écrit Jacqueline Caron : « une organisation en cycles, c'est un peu une coquille vide qui ne change rien en soi, mais qui fait foi du contenu que nous y mettons »[6]. Ainsi, les configurations présentées sont des charpentes auxquelles il va nécessairement falloir ajouter « le gros oeuvre », à savoir, une série d'options et d'actions pédagogiques sans lesquelles toute « coquille » risque de demeurer vide.

[6] CARON J. (2003), Apprivoiser les différences, Montréal, La Chenelière, (p. 386).

3.4. Grille réflexive relative à la configuration prise par le cycle

1. Si vous n'êtes pas encore engagé(e)(s) dans un travail par cycles des apprentissages, quelle serait la configuration qui vous tenterait le plus ?

.....

Pour quelles raisons ? .....

.....

2. Si vous êtes déjà engagé(e)s dans le développement des apprentissages en cycles, quel est l'âge des enfants qui composent votre groupe-classe ?

.....

.....

Quels sont les avantages de ce choix ?

Pour l'apprentissage des enfants ? .....

.....

.....

Pour la quantité de travail ? .....

.....

.....

Quels en sont les inconvénients ?

Pour l'apprentissage des enfants ? .....

.....

Pour la quantité de travail ? .....

.....

3. Combien de temps (combien d'années scolaires) pouvez-vous suivre chaque élève ?

.....

Quels sont les avantages de ce choix ?

Pour l'apprentissage des enfants ? .....

.....

Pour la quantité de travail ?.....
.....

Quels en sont les inconvénients ?

Pour l'apprentissage des enfants ? .....
.....
Pour la quantité de travail ?.....
.....
.....

4. Travaillez-vous seul(e) ou en équipe ?

.....
Si c'est le cas, de combien de personnes est composée votre équipe ?

.....
Quels sont les avantages de ce choix ?

Pour l'apprentissage des enfants ? .....
.....
Pour la quantité de travail ?.....
.....

Quels en sont les inconvénients ?

Pour l'apprentissage des enfants ? .....
.....
Pour la quantité de travail ?.....
.....

5. Comment sont répartis les enfants pendant les temps de travail ?

En fonction de quels critères ? Critères de besoins ? Critères de niveaux ? Critères de désirs ? Critères de projets ? Autres critères.

.....
.....

3

Quels sont les avantages de ce choix ?

Pour l'apprentissage des enfants ? .....

.....

Pour la quantité de travail ? .....

.....

Quels en sont les inconvénients ?

Pour l'apprentissage des enfants ? .....

.....

Pour la quantité de travail ? .....

.....

4 Définitions

Nombreuses sont les définitions du travail en cycle ; le document présent ne vise en aucun cas l'exhaustivité, il propose cependant trois définitions de Perrenoud, Lessard et Perraudeau extraites de l'ouvrage de Caron qui traduisent l'esprit du travail en cycle.

Définition extraite d'un écrit de PERRENOUD

« Les cycles d'apprentissages ne sont encore qu'une intuition parce qu'ils exigent une rupture claire et définitive avec la segmentation du cursus en années de programmes »[7].

Définition extraite d'un écrit de LESSARD

« Les cycles d'apprentissages sont une organisation du travail, perçus non pas comme une fin en soi, mais comme une structure favorisant une pédagogie différenciée, le suivi des élèves sur plus d'une année et la continuité des stratégies d'enseignement de même que la coopération des enseignants. La notion de cycle est une notion pédagogique fonctionnelle étroitement liée à l'évolution de chaque enfant, à la continuité dans le cheminement et à l'évaluation authentique de ses acquis. Ce concept de cycle apparaît comme une piste prometteuse pour lutter efficacement contre l'échec scolaire puisqu'il permet de gérer d'une manière plus souple le temps et l'espace d'apprentissage disponibles »[8].

Définition extraite d'un écrit de PERRAUDEAU

« Un cycle d'apprentissage n'est pas un cycle d'enseignement : il regroupe quelques mois ou plusieurs années scolaires ; sa durée est déterminée par rapport aux apprentissages que les élèves doivent maîtriser à la fin du cycle. Le concept de cycle d'apprentissage n'est pas encore stabilisé et il est difficile de penser cette organisation sans réinventer les degrés dans les représentations, dans les pratiques »[9].

[7] PERRENOUD, P. in CARON, J. (2003) Apprivoiser les différences, Montréal : La Chenelière, p. 386.
[8] LESSARD, C. in CARON, J. (2003) Apprivoiser les différences, Montréal : La Chenelière, p. 387.
[9] PERRAUDEAU, M. in CARON, J. (2003) Apprivoiser les différences, Montréal : La Chenelière, p. 387.

5 Implications pédagogiques

« Nous sommes confrontés à éduquer et à former dans l'incertitude. C'est nouveau dans l'histoire humaine. »[10]

5.1. Cycles d'apprentissage ou programmes annuels

L'organisation en cycles permet de penser autrement les apprentissages qu'en termes d'année/programme. L'enseignant, ou l'équipe d'enseignants, définit les objectifs minimums de fin de cycle devant être atteints par chaque enfant. Ces objectifs de fin de cycle peuvent être situés sur une période temporelle de deux ou trois ans tout en ne se confondant pas avec les années scolaires. En effet, un enfant peut atteindre les objectifs de fin de cycle après 9 mois, alors qu'un autre ne les atteindra qu'après 36 mois. « Redoubler une première année primaire à cause d'un problème de lecture équivaudrait à renvoyer dans son couffin un enfant qui ne peut marcher à un an[11] ». Cette formule tend à respecter les rythmes d'apprentissage de chaque enfant car elle renonce à normaliser le parcours scolaire en fonction d'un planning d'acquisition de contenus conçu en dehors des apprenants.

L'organisation en cycles implique par ailleurs une continuité dans les apprentissages et non plus une fracture à la fin de chaque année scolaire. S'organiser en « équipe-cycle » signifie aussi qu'il ne faut pas « réinventer la roue » à chaque rentrée scolaire et que le travail hebdomadaire peut se partager. Le cycle permet une continuité dans l'encadrement et l'organisation des apprentissages. Les enfants ne doivent pas à chaque rentrée s'adapter à de nouvelles :

- façons d'enseigner ;
- manières de gérer la classe ;
- manières de gérer le temps.

[10] BAILLEROT, J. (1996) Le rapport au savoir dans les démarches d'apprentissage in Sciences Humaines : Savoir former.
[11] DANY, P., directeur de l'école primaire de Metzert (Belgique).

5.2. Grille réflexive relative aux objectifs de fin de cycle

Quelles sont les compétences minimales qui doivent (devraient) être atteintes en fin du premier en fin de cycle[12]?

En lecture en allemand ? .....
.....
.....
En écriture en allemand ? .....
.....
.....
En calcul ? .....
.....
.....
Dans d'autres disciplines ? .....
.....
.....

Qu'est-ce qui permet (permettrait) d'assurer la continuité des apprentissages entre deux années scolaires ? .....
.....
.....
Quels sont (seraient) les outils ou quelles sont (seraient) les démarches qui permettent (permettraient) d'évaluer l'atteinte des objectifs minimums pour chaque élève ? .....
.....
.....
Quels sont (seraient) les outils ou quelles sont (seraient) les démarches qui permettent (permettraient) d'ajuster les processus quand les objectifs minimums ne sont pas atteints par un élève ? .....
.....
.....

[12] Faire le même exercice avec le cycle moyen et le cycle supérieur.

5.3. Pratiques de différenciation

L'engagement dans une pédagogie qui se décline en cycles d'apprentissage et non plus en années/programmes traduit une volonté de pratiquer une pédagogie différenciée. Cependant, différencier, c'est non seulement respecter des rythmes différents d'apprentissage, mais c'est aussi jongler avec les différences relatives aux besoins des enfants, à leurs niveaux, à leurs projets, à leur âge, à leurs origines socioculturelles, à leurs styles cognitifs (auditifs/visuels, inductifs/déductifs, réflexifs/impulsifs, ...), à leurs habitudes d'enseignés, ...

5.3.1. Pourquoi différencier

Comme l'explique Bourdieu dans le paragraphe qui suit, les enfants, que chaque enseignant accueille en classe, sont loin de posséder « le même bagage » cognitif et culturel. Ignorer ces différences en proposant un enseignement homogène à tous les enfants d'une même classe revient à cultiver ces différences, voire à les renforcer.

« Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmissions et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, aussi inégaux soient-ils, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture. L'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée[13]. »

Différencier, c'est donc rencontrer les inégalités et les différences qui caractérisent nos élèves dans un contexte de massification de l'enseignement propre aux sociétés industrielles et postindustrielles.

5.3.2. Comment différencier

Pratiques de différenciation selon Halina Przesmycki[14]

Selon Halina Przesmycki[15], la pédagogie différenciée peut se définir comme une pédagogie individualisée en ce sens qu'elle reconnaît chaque élève comme une personne ayant des caractéristiques singulières et ayant ses propres représentations de l'apprentissage, il s'agit aussi d'une pédagogie variée en ce sens

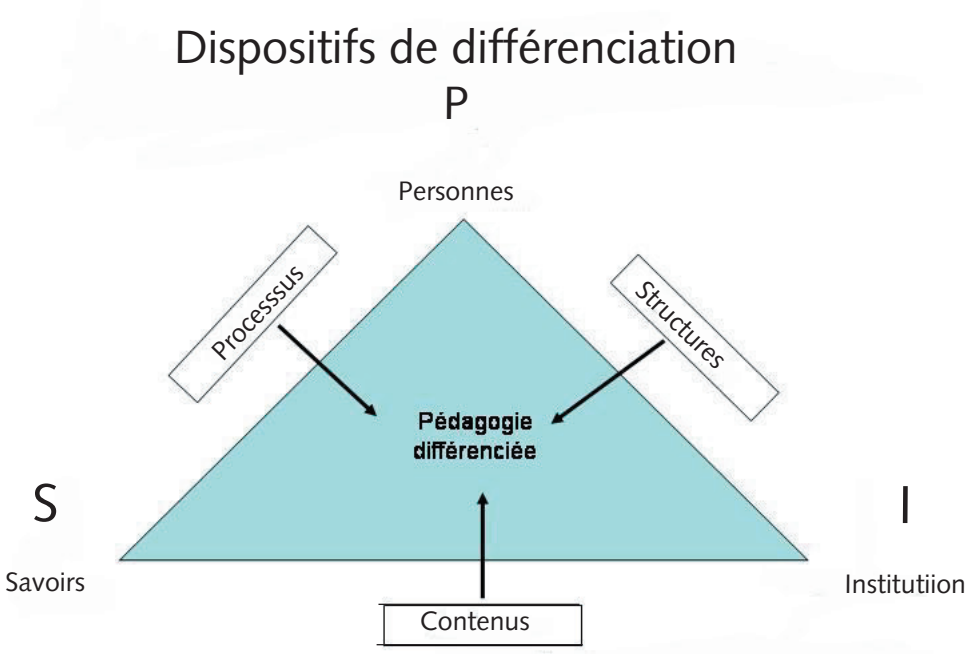
[13] BOURDIEU, P. in MAGY, J. & PIRON, V.(2003) L'enseignement en cycle. Namur, Erasme, p. 77.
[14] PRZESMYCKI, H. (1997) Pédagogie différenciée. Paris : Hachette.
[15] Idem (1997).

qu'elle peut proposer un éventail de démarches s'opposant au mythe identitaire de l'uniformité démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par le même itinéraire.

Certaines démarches de différenciation peuvent s'opérer par la mise en interaction continue de trois paramètres : les personnes, les savoirs et l'institution. Conscients qu'eux-mêmes privilégient une manière d'enseigner particulière, propre à leur profil cognitif, les enseignants sont soucieux de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves face à leur manière d'apprendre et créent alors des dispositifs de différenciation.

La différenciation peut aussi provenir de la traduction que font les enseignants des programmes de formation délivrés par l'institution, en objectifs :

- Cognitifs : savoir, connaissances.
- Méthodologiques : méthodes et savoir-faire.
- Comportementaux : comportement, savoir-être, savoir-devenir.



Inspiré de MATHIEU (1986), P. Différencier le pédagogie. Pourquoi? Comment? C.R.D.P. de Lyon.

Ainsi, selon ce que l'enseignant privilégiera parmi les pôles (personnes, savoirs, institution), toute séquence de pédagogie différenciée pourra se centrer à des degrés divers sur des processus, des contenus ou des structures.

La différenciation des structures

Différencier les structures nécessite, dans un premier temps, de briser le modèle « 1111 » (un seul groupe-classe, un seul enseignant, un seul local, un seul programme) comme le dit Pierre Dany[16]. L'enseignant ne pouvant se diviser en plusieurs précepteurs, il lui reste à faire éclater le groupe en sous-groupes et en structures réduites et modulables. On peut ainsi, comme le suggère Jacqueline Caron, mettre en place des centres d'apprentissages différents, des centres de remédiation, des groupes de projets,... Différencier les structures permet aux élèves de connaître d'autres types de regroupements, d'autres lieux, d'autres animateurs, provoquant de nouvelles interactions sociales et ainsi permettre la coexistence de plusieurs processus.

La différenciation des processus

Par « processus », on peut comprendre les différents supports d'apprentissages (textes, documents iconographiques ou vocaux, objets, ...) ainsi que les stratégies diverses auxquelles recourent les apprenants pour résoudre un problème ou investiguer une situation-problème ouverte. Les élèves peuvent être répartis en plusieurs groupes qui travaillent simultanément sur les mêmes objectifs cognitifs selon des processus différents mis en oeuvre par l'enseignant : contrat, projet, appui, ... A titre d'exemple, une classe pourrait aborder une séquence axée sur l'oral en distinguant trois niveaux : un groupe d'enfants parlant librement à partir d'un support visuel (imagier, abécédaire Mila, ...), un autre groupe répondant à des questions complexes et un troisième répondant à des questions précises.

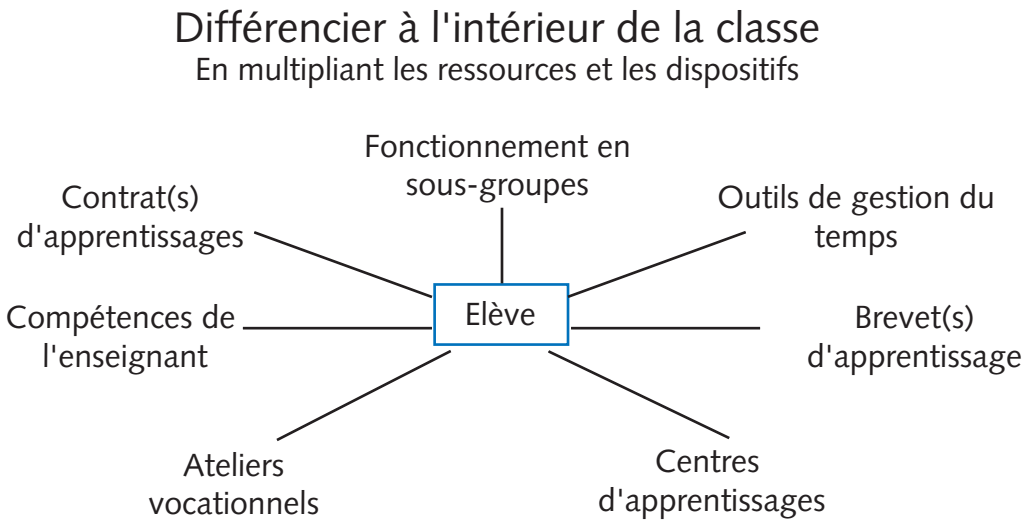
La différenciation des contenus

Différencier les processus provoque presque inévitablement une différenciation des contenus. Privilégier une structure et des processus en fonction d'une tâche amènera ainsi les élèves à travailler des contenus différents définis par l'enseignant en termes d'objectifs cognitifs et/ou méthodologiques et/ou comportementaux. Ceux-ci sont choisis dans un noyau commun d'objectifs inventoriés par l'équipe pédagogique ou par l'enseignant et considérés comme des étapes nécessaires pour que tous accèdent au niveau exigé par l'institution. De cette manière, les contenus seront proposés aux élèves en fonction de leurs connaissances, de leur savoir-faire acquis au moment de l'apprentissage proposé.

[16] DANY. P., directeur de l'école primaire de Metzert, Belgique..

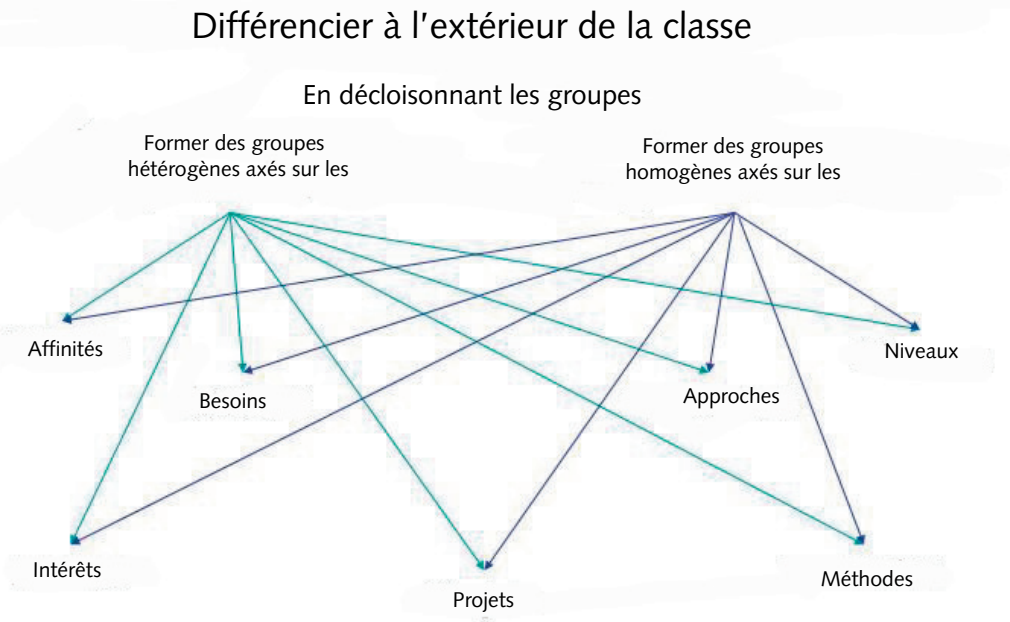
Différencier à l'intérieur de la classe

La différenciation présente au coeur des cycles entraîne l'obligation de gérer des dispositifs de différenciation appropriés pour gérer un groupe de base et des apprentissages individuels et/ou collectifs en sous-groupes hétérogènes : contrats d'apprentissages, brevets d'apprentissages, ateliers vocationnels, outils pour gérer le temps, centres d'apprentissages, …



Différencier à l'extérieur de la classe

De même, le travail en cycle amène l'équipe enseignante à concevoir, à créer, voire à échanger, mais surtout à utiliser des outils de gestion en inter et/ou en intra-classe dans un cycle organisé. Différencier la pédagogie, c'est proposer à chaque élève, aussi souvent que possible, des situations d'apprentissage et des tâches pertinentes tout en répondant à ses besoins, à ses envies, à ses intérêts afin d'optimiser les apprentissages. L'observation formative devrait ainsi amener des enseignants organisés en équipe-cycle à différencier leur pédagogie dans le but d'accompagner des élèves différents.



5.3.3. Bibliographie : pour en savoir plus sur la pédagogie différenciée…

Aider à travailler, aider à apprendre année 1995, Cahiers pédagogiques, n°336.
BILLARD, J. (1994), Le pourquoi des choses. Nathan, Paris.

CREM (1995), Les mathématiques : de la maternelle jusqu'à 18 ans. CREM, Nivelles.

DALONGEVILLE, A., HUBER, M. (1989), Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France. Casteilla, Paris.

DE PERETTI, A. (1984), Les points d'appui de l'enseignant : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée. Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Paris.

DE VECCHI, G. (1992), Aider les élèves à apprendre. Hachette Education, Paris.

Différencier la pédagogie, des objectifs à l'aide individualisée (1992), Cahiers pédagogiques, Hors série, réédition.
Dix ans de pédagogie différenciée (1998), Cahiers pédagogiques, Hors série.

FRESNE, R. (1994), La pédagogie différenciée, mode d'emploi. Nathan, Paris.

GIASSON, G. (1995), La lecture. De Boeck, Bruxelles.

GODAUX, E. (1990), Cent milliards de neurones. Labor, Bruxelles.

GROUPE BELGE D'EDUCATION NOUVELLE (G.B.E.N.) (1995), Pratiques d'Education Nouvelle. L'arc-en-ciel, Huy.

GUILLAUME, L. (2001), Exposés interactifs des élèves. Pourquoi ? Comment ?. Labor, Bruxelles.

MEIRIEU, P. (1991), L'école mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée. ESF, Paris.

MEIRIEU, P., GUIRAUD, M. (1997), L'école ou la guerre civile. Plon, Paris.

MERSCH-VAN TURENHOUDT (1989), Gérer une pédagogie différenciée. De Boeck, Bruxelles.

MOURAUX, D. (1995), L'école primaire : du tableau noir aux couleurs de la vie. De Boeck, Bruxelles.

PERRENOUD, P. (2000), Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. ESF, Paris.

PRZESMYCKI, H. (1997), Pédagogie différenciée. Hachette, Paris.

STORDEUR, J. (1996), Enseigner et/ou apprendre. De Boeck, Bruxelles.

ZAKHARTCHOUK J.-M. (2001), Au risque de la pédagogie différenciée. Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Paris.

ZAKHARTCHOUK J.-M. (coord.)

5.4. Grille réflexive relative aux pratiques de différenciation

1. De quelle manière vos pratiques de différenciation portent (porteraient)-elles sur les structures ?

Quand organisez (organiseriez)-vous des temps de travail individuel ?.....
.....
.....
Comment organisez (organiseriez)-vous des temps de travail individuel ? .....
.....
.....
Pour quels objectifs organisez (organiseriez)-vous des temps de travail individuel ? .....
.....
.....
Quand, comment, par qui et pour quels objectifs organisez (organiseriez)-vous des temps de travail des élèves où ils sont individuellement accompagnés ? .....
.....
.....
Quand, comment et pour quels objectifs organisez (organiseriez)-vous des temps de travail en sous-groupe ?.....
.....
.....
Quand, comment et pour quels objectifs organisez (organiseriez)-vous des temps de travail en groupe-classe ?.....
.....
.....
Quand, comment et pour quels objectifs organisez (organiseriez)-vous des temps de travail en groupes inter-classes ? .....
.....

2. Sur quels processus portent (porteraient) vos pratiques de différenciation ?

Quand, comment et pour quels objectifs utilisez (utiliseriez)-vous des temps de stratégies magistrales ?.....
.....

Quand, comment et pour quels objectifs utilisez (utiliseriez)-vous des temps de stratégies de démonstrations ?.....
.....
.....
Quand, comment et pour quels objectifs utilisez (utiliseriez)-vous des stratégies de résolution de problèmes ?.....
.....
.....
Quand, comment et pour quels objectifs utilisez (utiliseriez)-vous des stratégies de « modeling » ?.....
.....
.....

3. Sur quels contenus portent (porteraient) vos pratiques de différenciation ?

Comment adaptez (adapteriez)-vous les contenus ? .....
.....
.....
Quels sont (seraient) vos critères ?.....
.....
.....
Quels sont (seraient) les résultats observés ?.....
.....
.....

5.5. D'autres conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage

Les paragraphes qui précèdent traduisent combien l'engagement dans une approche par cycles d'apprentissage ne relève pas uniquement d'un changement de structure et de perception de « l'espace-temps » mais surtout d'un changement dans la perception qu'ont les enseignants de ce que sont « apprendre » et « enseigner ».

Apprendre devient un processus où l'élève doit être impliqué et doit donc être acteur. Le rôle de l'élève ne se cantonne plus à « subir » un programme, l'élève devient par contre l'élément central à partir duquel l'enseignant construit « des dispositifs » qui vont favoriser, voire optimaliser les apprentissages.

L'enseignant renonce à « *la recherche nostalgique de la classe homogène formée d'individus réputés semblables, conçus comme des réceptacles dociles dans lesquels on peut verser la connaissance comme on verse de l'eau dans un verre*[17]*, …* ». Il prend en compte les moments ou les objets qui peuvent contenir des obstacles pour les apprentissages, il utilise « l'erreur » comme source de changements et conçoit ses dispositifs et les curriculums à partir de ce que savent déjà ses élèves. Si « apprendre » ne correspond plus à « mémoriser » de la matière, « enseigner » ne correspond plus à « distiller » ou à « donner » de la matière mais plutôt à penser et à proposer des situations qui offrent le plus de chances aux élèves pour construire des apprentissages.

5.6. Une évaluation autre

Caron écrit qu' « *une organisation scolaire en cycles d'apprentissage devient incontournable à partir du moment où les programmes d'études sont définis en termes de compétences. La gestion du parcours des élèves dans des étapes pluriannuelles contribue à ce que les enseignants octroient plus de temps aux apprentissages des élèves que dans une organisation en étapes annuelles* »[18].

La dynamique inverse peut être observée. En effet, l'organisation en cycles amène des aménagements dans les contenus eux-mêmes car ces derniers se transforment : les programmes/matières sont remplacés progressivement par des contenus exprimés en termes de compétences : savoirs, savoir-faire, attitudes. Par ailleurs, l'accent mis sur les apprentissages développe de nouvelles pratiques d'évaluation, c'est ainsi qu'on peut voir apparaître l'évaluation-diagnostic et d'autres formes d'évaluations formatives. L'évaluation ne se décline plus uniquement en outil qui sert à « sanctionner » les erreurs, elle s'érige en outil qui sert à repérer les zones de fragilité ou d'expertise des élèves pour adapter les contenus et les processus.

[17] MAGY, J. & PIRON, V.(2003) L'enseignement en cycle. Namur, Erasme, p. 76.
[18] CARON, J. (2003) Apprivoiser les différences, Montréal, La Chenelière, p. 386.

5

Une évaluation pensée, réfléchie

Une évaluation qui se réduirait à attribuer des points plutôt que d'identifier des aspects maîtrisés et les difficultés qui subsistent, qui classerait les élèves les uns par rapport aux autres, en comparant leurs performances et leurs productions plutôt que de leur permettre d'apprécier leurs progrès par rapport à eux-mêmes dans la maîtrise d'objectifs, cette évaluation donnerait une image faussée des buts de l'école, des buts poursuivis par les enseignants : on n'irait pas à l'école pour apprendre, mais pour réussir une course d'obstacles, moments d'évaluation sommative.

Une évaluation qui porterait sur la personne « tu n'es pas doué en math. » ou sur le seul produit « tu as raté six calculs sur dix » plutôt que sur les démarches mises en oeuvre par l'élève et les moyens de les améliorer, risquerait de renforcer une conception fataliste de l'intelligence comme entité stable et figée ; elle inciterait plutôt les élèves à ne pas prendre le risque de s'attaquer à des situations difficiles ou problématiques, à ne prendre aucun risque, y compris celui de vouloir et d'oser apprendre, de consacrer ainsi peu ou pas d'efforts à l'apprentissage[19].

Dans l'organisation en cycle, l'enjeu d'une évaluation, quelle qu'en soit la forme décidée en collégialité par les enseignants du cycle, est bien de la faire intervenir dans tout processus d'apprentissage comme un levier, une aide à une régulation interactive (conditions d'amélioration immédiates) et à une prise de décision quant au futur (L'élève est-il capable de s'engager dans l'année suivante ou le cycle suivant ?). Ce n'est plus un secret de polichinelle, tout enseignant, à la fois juge et partie dans un dispositif d'apprentissage, se trouve souvent interpellé à propos d'une décision à prendre : celle qui va ouvrir ou fermer des portes à la motivation de l'élève, à son désir d'apprendre, à son engagement, à la confiance qu'il peut avoir en lui-même et envers l'enseignant, envers l'école, ... A certains moments, notamment en fin de périodes d'apprentissages et en fin de trimestre, il faut décider, certifier, à d'autres, il faut aider, conforter, encourager. Evaluer pour certifier ou pour former ? Un dilemme ? Pas sûr, si on réfléchit cette évaluation, sa périodicité, ses critères, ses modalités en équipe solidaire, en relation avec un projet pédagogique. Il s'agirait plus d'un regard pluriel qui pourrait être, à tout moment, porté sur les apprentissages des élèves. Quelle qu'en soit la forme décidée en équipe (bulletins officiels, carnets de compétences, carnets de performances, portfolios, carnets de bord, carnets d'évolution, ...), l'évaluation se devrait de poursuivre trois fonctions essentielles en relation avec :

[19] Inspiré de BECKERS, J. (2003) Didactique générale et gestion des apprentissages en contextes scolaires. Liège, ULg, p. 135.

5.6.1. Une action, une activité pédagogique passée

L'évaluation viserait les apprentissages effectués, le degré de maîtrise qu'en ont les élèves au terme d'une séquence. La question des enseignants pourrait être : « Que maîtrisent réellement les élèves après cette séquence d'apprentissages ? ». Pour ce faire, il aura fallu déterminer des objectifs d'apprentissages adaptés et faire porter l'évaluation sur ces mêmes objectifs. Cette fonction « bilan », aspect sommatif de l'évaluation, pourrait trouver une périodicité adaptée aux élèves et pas nécessairement liée à des remises de bulletins dont les dates sont fixées par un cadre légal. Ces évaluations sommatives devraient idéalement concerner des « noeuds-matières » indispensables à tous les élèves pour une poursuite du cycle.

5.6.2. Une action, une activité pédagogique en cours

Si une des fonctions reconnues de l'évaluation dite formative, voire formatrice -pensons à d'autres domaines que l'enseignement- est de réguler des processus d'enseignement-apprentissage, elle pourrait avoir ce rôle de régulateur, d'adaptateur entre dispositifs d'enseignement et d'apprentissages. Pour reprendre les mots de Joseph Stordeur[20], enseigner, ce n'est pas apprendre, il ne suffit pas d'enseigner pour que l'individu apprenne. Cet aspect d'une évaluation continue tout au long d'un dispositif d'apprentissages prendra tout son sens et sa richesse si on peut la pratiquer au travers d'un regard porté en permanence sur les apprentissages en cours et d'une régulation immédiate et adaptée.

5.6.3. Une ou des prises de décision prédictives concernant le futur

Ainsi que l'a souligné Gérard Fayolle[21], évaluer n'est ni mesurer, ni juger, mais dire les qualités de ce qui a été produit afin de construire avec l'apprenant le plan de formation le plus efficace pour lui. Qu'il s'agisse d'un plan d'apprentissages concernant des « noeuds-matières » pensé pour un élève ou un groupe d'élèves, ce plan sera pensé en relation avec des objectifs de fin de cycle déterminés par l'équipe en fonction des spécificités de l'école et du cadre légal. On pourrait penser l'évaluation, non plus en regard des programmes disciplinaires annuels, mais bien en termes d'objectifs de fin de cycle à atteindre en une ou plusieurs années.

L'évaluation ainsi pensée dans une perspective plus systémique que dans le simple fait de contrôler périodiquement des savoirs en vue de compléter des bulletins apparaît certes plus complexe à gérer et toute l'attention des enseignants doit être mobilisée afin d'y apporter des explicitations, de la transparence, de la compréhension à destination des parents, mais surtout aux yeux des principaux intéressés, les élèves eux-mêmes.

La pédagogie deviendra chose sérieuse lorsque l'activité de l'enseignant se définira à partir de l'activité

[20] idem
[21] idem

de l'enfant, l'enseignement à partir de l'apprentissage.[22]

5.7. Un partenariat avec les parents

Comme il s'agit d'un concept relativement nouveau et non encore inscrit dans la culture de la plupart des parents, face aux tentatives, aux essais d'évaluation formative menés par des enseignants, ces mêmes parents peuvent se retrouver interpellés. Il s'agit dès lors de mettre en place des outils de communication qui assurent compréhension et transparence par rapport à l'innovation. Des craintes, des peurs pas toujours exprimées ont leur raison d'être et un partenariat clair et sincère peut permettre de créer une synergie positive autour de chaque enfant.

N'oublions pas, par ailleurs, que les parents sont très fortement sollicités par l'école. Ils doivent encadrer leurs enfants pour les devoirs à domicile, par exemple. A ce titre, il est dès lors intéressant qu'ils soient impliqués dans les changements importants et dans le suivi et le parcours des élèves dans le premier degré. Une très grande collaboration s'avère nécessaire surtout lorsqu'il s'agira de négocier entre partenaires responsables, la progression dans le cycle en une, deux ou trois années.

5.8. Une « équipe-cycle »

S'organiser en « team-teaching », c'est se trouver à plusieurs enseignants dans la même salle de classe avec le même groupe-classe, c'est aussi répartir le groupe-classe en sous-groupes et redistribuer les élèves en fonction de groupes de travail prédéfinis en équipe.

5.8.1. Pourquoi travailler en équipe ?

Le travail en équipe offre l'occasion :

- de se faire une vue plus différenciée, plus nuancée et plus objective de chaque élève ;
- d'éviter les réactions émotionnelles « intempestives » qui peuvent générer des dégâts sur la motivation des apprenants ;
- d'échanger sur les styles et les stratégies d'enseignement ;
- de multiplier les modes d'intervention et les supports ;

[22] FOUCAMBERT J. in STORDEUR, J. (1996), Enseigner et/ou apprendre, De Boeck, Bruxelles p. 10.

- de multiplier les ressources aussi bien pour l'élève que pour les enseignants ;
- de se soutenir entre collègues durant les instants de doutes ;
- de gagner du temps et de l'énergie grâce à une organisation qui exploite les compétences de chacun des membres ;
- etc.

5.8.2. Implications du travail en équipe

Une des implications du travail en équipe se traduit par le partage de la responsabilité relative aux apprentissages des enfants entre les membres de l'équipe. Chaque enseignant n'est plus uniquement responsable d'un petit groupe d'enfants, il devient coresponsable d'un plus grand nombre et en cela la tâche peut apparaître plus volumineuse.

Une autre implication du travail en équipe et non la moindre est celle où les membres de l'équipe perçoivent la nécessité d'apprivoiser la structure de travail. Loin d'être une sinécure, le travail en équipe implique le développement d'un projet commun. On peut donc définir une équipe comme un groupe réuni par un projet commun dont l'accomplissement passe par diverses formes de concertation et de coopération. Une équipe, ça se construit dans l'action, avec des essais, des erreurs, des tâtonnements, des compromis, des négociations.

Travailler en équipe c'est aussi gérer le temps ensemble : afin de travailler efficacement dans une organisation en cycles, il convient de se donner les moyens, les outils et le temps pour pouvoir collaborer. Si le temps investi dans la collaboration en-dehors des heures d'enseignement peut apparaître comme une perte de temps, nombreuses sont les équipes qui témoignent que ce temps est très rapidement récupéré et surtout qu'il n'excède pas le temps investi individuellement dans tout ce qui tourne autour de la classe.

Cependant, pour que ce temps investi devienne réellement rentable, l'équipe se voit rapidement dans la nécessité de se fixer des modalités de fonctionnement et de se donner des outils de fonctionnement efficaces (projet(s) de cycle, objectifs de cycle, calendrier annuel, calendrier hebdomadaire, planifications des réunions, choix d'un animateur, d'un secrétaire pour l'animation des réunions, partage des tâches aussi bien en termes de conception que d'animation des situations d'apprentissages, …).

5.9. Grille réflexive relative au travail en équipe – team-teaching

a) La répartition des tâches

Le tableau qui suit permet de clarifier la répartition des tâches de conception et d'enseignement entre les différents membres de l'équipe :

Qui ?	Fait quoi ?	Quand ?	Comment ?

Quels sont (seraient) les critères de répartition des tâches entre les différents membres de l'équipe ? (Critères de compétence ? Critères d'affinités avec certains élèves ? Critères liés au nombre d'enfants ? Critères liés aux tâches à réaliser ? .....
.....
.....
Quels sont (seraient) les temps aménagés pour la concertation entre les différents membres de l'équipe ? .....
.....
Sur quels sujets porte (porterait) la concertation ? .....
.....
Y a -t-il (pourrait-il y avoir) des sujets de désaccord ? .....
.....
Comment sont (seraient) -ils dépassés (réglés) ? .....
.....
Qui anime (animerait) les séances de concertation ? Selon quelles modalités ? .....
.....
.....

b) L'attitude face aux comportements des élèves

Quelles sont (seraient) les attitudes du team qui sont (seraient) valorisées par l'équipe tout entière ? ...
.....

.....

Quels sont (seraient) les comportements qui ne sont pas partagés par les différents membres de l'équipe ?.....
.....
Existe-il, (existerait-il) des conflits de valeurs ? Lesquels ? .....
.....
.....
Comment sont (seraient) -ils dépassés ? .....
.....

c) La communication entre les différents membres de l'équipe

Quels sont (seraient) les outils qui facilitent la communication entre les différents membres de l'équipe ? .....
.....
.....
Sur quelles questions porterait la communication ? .....
.....
.....
Quels sont (seraient) les gains du travail en équipe ?

En temps ? .....
En qualité des apprentissages ?.....
.....

En quels termes sont (seraient) définis les objectifs de fin de cycle ?.....
.....
Existe-t-il (existerait-il) un projet de cycle ? Quel serait-il ? .....
.....
Quelle forme a pris (prendrait) le calendrier hebdomadaire ? .....
.....
Quelle forme a pris (prendrait) le calendrier annuel ?.....
.....

6 Implications organisationnelles

6.1. Les pièges qui guettent les enseignants qui s'engagent dans l'organisation en cycle(s)

Comme beaucoup de méthodes ou d'outils pédagogiques, l'organisation en cycles est menacée par un certain nombre d'écueils possibles qui travestissent l'esprit, l'intérêt et la fonctionnalité de ces mêmes outils :

- attendre que le temps fasse son oeuvre sans s'outiller pour armer les élèves ;
- s'astreindre à des configurations rigides et à des règles de fonctionnement qui excluent la souplesse ;
- ne pas définir des critères d'évaluation sommative pour gérer le parcours des élèves.

6.2. Difficultés organisationnelles

L'organisation en cycles d'apprentissage est un outil pédagogique organisationnel. Il ne peut pas, si nous souhaitons le développer, faire l'impasse sur un soutien organisationnel. L'organisation doit dès lors veiller à ménager des conditions de travail telles que l'école ne soit pas « victime » :

- d'une mobilité trop importante du corps enseignant ;
- d'une absence d'accompagnement pédagogique.

6.3. Conditions favorables

Pour assurer le succès d'une démarche qui tend vers l'implémentation d'une organisation en cycles d'apprentissage, Caron insiste sur l'importance du rôle rempli par la hiérarchie d'une école. Cette hiérarchie veillera à :

- respecter le rythme d'apprentissage et de mise en projet des enseignants prêts à conduire cette innovation, à penser leur organisation propre ;
- engager ce type de démarche avec des enseignants volontaires (pas d'imposition de la réforme) ;

- faire connaître les moyens et les ressources proposés aux équipes qui souhaitent s'engager ;
- proposer des espaces de dialogue, de communication, de débat où vont se construire une vision partagée du projet et une organisation en cycle(s) ;
- proposer un accompagnement pédagogique qui tienne compte d'une différenciation entre les enseignants ;
- penser des soutiens organisationnels et aussi institutionnels (logistique, financier, humain, ...).

7 Bibliographie

ALLAL, L. et NTAMAKILIRO, L. (1997) Echec précoce et maîtrise de l'écrit, in BARRÉ-DE-MINIAC, Ch. et LÉTÉ, B. (dir.) L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte. Bruxelles, De Boeck, pp. 83-101.

ALLAL, L. et SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1992) Progression scolaire des élèves : le redoublement dans le contexte genevois. Recherche en éducation : Théories et Pratiques, n° 11-12, pp. 41-52.

BURDEVET, É. (1998) Comment les enseignants prennent-ils une décision de redoublement. Educateur (Martigny, Suisse), n° 5, 10 avril, pp. 17-18.

CRAHAY, M. (1996) Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?. Bruxelles, De Boeck.

CRAHAY, M. (1997) Une école de qualité pour tous !. Bruxelles, Labor.

CRAHAY, M. (1998) L'échec, un problème de culture pédagogique. Educateur (Martigny, Suisse), n° 5, 10 avril, pp. 8-10.

EDUCATEUR (1998) Redoubler, une fatalité ?. Dossier coordonné par Laurent Vité, Educateur (Martigny, Suisse), n° 5, 10 avril, pp. 7-18.

GATHER THURLER, M. (1991) L'évaluation sur l'efficacité des établissements scolaires et des systèmes éducatifs. Liège : Table ronde de l'ADMEE « Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation ».

GRISAY, A. (1984) Les mirages de l'évaluation scolaire : rendement en français, notes et échecs à l'école primaire. Revue de la Direction générale de l'organisation des études (Bruxelles), n° 5, pp. 29-42 et n° 6, pp. 9-23.

HUTMACHER, W. (1993) Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36.

MAISON DES TROIS ESPACES (1993), Apprendre ensemble, apprendre en cycles. Paris, ESF.

METTOUDI, Ch., YAÏCHE, A. (1993), Travailler par cycles à l'école de la petite section au CM2, en français. Hachette, Paris.

METTOUDI, Ch., YAÏCHE, A. (1993), Travailler par cycles à l'école de la petite section au CM2, en mathématiques. Hachette, Paris.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS.

DIRECTION DES ÉCOLES, (1991), Les cycles à l'école primaire. Paris, Hachette.

PAUL, J.-J. (1996) Le redoublement : pour ou contre ?. Paris, ESF.

PERRENOUD, Ph. (1996) Lorsque le sage montre la lune l'imbécile regarde le doigt : de la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire. Éduquer & Former, Théories et Pratiques, (Bruxelles), juin, n° 5-6, pp. 3-30.

PINI, G. (1991) Effets et méfaits du discours pédagogique : échec scolaire et redoublement vus par les enseignants. Education et Recherche (Suisse), n° 3, pp. 255-272.

PRZESMYCKI, H. (1991) Pédagogie différenciée. Paris, Hachette.

ROLLER, S. et HARAMEIN, A. (1961) Enquête sur les retards scolaires : résultats concernant le 6e degré de la scolarité obligatoire. Genève, Département de l'instruction publique.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_06.html

(page consultée le 17 mai 2004).

Deuxième partie

Check-list pour questionner son projet d'enseignement en cycles et en team-teaching

1. Objetifs poursuivis par l'enseignement en cycles et en team-teaching
2. Les questions relatives à la mise en projet de l'équipe
3. Les questions relatives au positionnement de l'enseignant
4. Les questions relatives à l'organisation en classe
5. Les questions relatives aux relations et aux implications des différents partenaires scolaires

De Brabandere. & L. Mi-kolajc, A. (1998) Le plaisir des idées, Paris, Dunod.

1 Objectifs poursuivis par l'enseignement en cycles et en team-teaching

Ce n'est pas sous l'impulsion d'une nouvelle mode, ni pour se compliquer la tâche, que des enseignants choisissent aujourd'hui de s'unir et, de former des équipes pour développer une pédagogie qui conçoit les apprentissages non par années programmes mais par cycle d'apprentissage. Leur moteur n'est autre que celui de vouloir diminuer un des effets pervers qu'une certaine école peut engendrer par le taux trop élevé d'élèves en échec.

L'enseignement en cycles, quand il est en plus associé à un travail d'équipe, offre des possibilités insoupçonnées d'encadrer tous les enfants avec LEURS compétences, leurs besoins et leurs savoir-faire individuels. Les enfants sont, en effet, observés et suivis individuellement quand cela devient nécessaire, ce qui offre l'opportunité aux enseignants d'amener chaque enfant à construire des stratégies d'apprentissage efficaces tout en apprenant à utiliser toutes les ressources possibles. Ainsi, les échanges entre élèves seront privilégiés grâce à toute une série de modalités différentes de travail (en sous-groupe, en grand groupe, en dyade, etc.). Il va sans dire que le redoublement n'a pas lieu d'être dans une telle structure.

L'enseignement en équipe offre aux enfants plus de personnes auxquelles ils peuvent s'identifier et les dérives des préférences sont plus facilement évitées. Par ailleurs, l'observation des enfants est plus détaillée et l'évaluation est plus nuancée.

Loin de contribuer à « *démotiver les élèves et les enseignants* »[23], l'école qui bénéficie d'équipes engagées dans l'enseignement en cycles et en équipes va certainement participer à maintenir la motivation de départ des enfants tout en conservant celle des enseignants.

Pour toutes ces raisons et parce que l'engagement dans un tel projet nécessite beaucoup de préparations, des inspecteurs se sont rassemblés, en collaboration avec l'équipe d'accompagnateurs de l'université Notre-Dame de la Paix de Namur et le SCRIPT, pour établir une check-list différente des grilles réflexives. Ces questions visent à interroger le degré de préparation de la mise en projet.

[23] VIAU, R. (2004) Colloque des chercheurs en éducation à Bruxelles.

2 Les questions relatives à la mise en projet de l'équipe

- Avez-vous l'occasion de participer à un réseau d'échange de pratiques ? Si ce n'est pas le cas identifiez-vous les ressources qui vont vous permettre de le mettre en place ?
- Quelles sont les personnes qui vont pouvoir vous procurer un soutien moral? (Collègues, inspectrices, inspecteurs, parents, autres équipes d'enseignants, pouvoir communal, ministère, accompagnateurs extérieurs, ...) ?
- Quelles sont les occasions de présenter et de partager votre projet avec des collègues de votre école ?
- Avez-vous repéré au niveau régional ou national d'autres équipes dans le même cas de figure ?
- A quel moment l'équipe partage-t-elle des ressources documentaires ?
- Quels sont les moments prévus pour la concertation entre collègues ?
- Quels sont vos outils pour organiser l'autoévaluation et la régulation régulière du fonctionnement en équipe ?
- Quels sont vos outils pour discuter des aspects de la personnalité de chacun ?
- Comment chaque enseignant assume-t-il sa part de responsabilité quant aux programmes, quant aux apprentissages, quant à la sécurité, ... ?
- Tous les enseignants de l'équipe sont-ils co-responsables (programmes, apprentissages, sécurité, ...) ?
- Comment l'équipe peut-elle s'organiser pour que le team-teaching ne devienne pas une structure qui aboutit à une spécialisation des tâches (p.ex. un enseignant pour les maths, un enseignant pour l'allemand, cf système école secondaire) ?
- De quels outils disposez-vous pour favoriser la communication « sereine » et/ou « dépassionner les conflits » ?

3 Les questions relatives au positionnement de l'enseignant

- Étant donné que la mise en place d'un projet coûte en termes de temps de préparation, d'ajustements et de remaniements d'une part, que le changement de structure et de pédagogie qui intervient au sein d'une équipe bouscule l'équilibre qui ne pourra être retrouvé qu'après un certain temps d'autre part, combien de temps pensez-vous pouvoir vous engager dans le projet sachant qu'au bout d'un an l'évaluation du projet n'est pas complète ?
- A qui avez-vous confié le rôle d'ami critique (collègues, inspectrice-inspecteur, accompagnateur, …) ?
- Comment pouvez-vous prendre en compte les réflexions et remarques des collègues ?
- Comment et quand les collègues deviennent-ils source d'apprentissage ?
- Quels sont les outils dont vous disposez pour gérer les conflits ?

4 Les questions relatives à l'organisation en classe

4.1. Composition du groupe-classe

- L'âge des enfants dont vous avez la responsabilité est-il homogène ou hétérogène ?
- Le niveau de compétence des enfants dont vous avez la responsabilité est-il homogène ou hétérogène ?
- La composition du groupe-classe vous permet-elle de conserver un équilibre (une parité) entre le nombre d'enfants rapides et le nombre d'enfants qui éprouvent des difficultés ?
- Quelle organisation pouvez-vous adopter pour limiter le nombre d'enseignants autres que vous dans la classe ?

4.2. Questions pédagogiques

- Quels sont les moments prévus pour organiser l'apprentissage par des pairs ?
- Quels sont vos outils pour adapter les stratégies d'enseignement aux besoins des élèves ?
- Quels sont les outils que vous possédez ou que vous avez construits qui permettent d'évaluer les enfants d'une manière plus globale ?
- Quand, sur quoi et comment évaluez-vous les enfants ?
- Quel est votre programme? Comment est-il planifié ?
- Quelle est la pédagogie mise en place qui permet d'éviter les mesures d'assistance ou d'appui supplémentaires ?
- De quels outils disposez-vous pour encadrer les enfants en fonction de leurs besoins ?

5 Les questions relatives aux relations et aux implications des différents partenaires scolaires

- Quels sont vos outils pour informer et impliquer les partenaires scolaires concernés directement ou indirectement par votre projet (parents, autorités communales, collègues, ...) ?
- Comment les autorités scolaires peuvent-elles vous aider en cas de questionnement majeur ou de problèmes émergents ?
- Quelle forme a pris l'information aux parents en début d'année ?
- A quelle fréquence rencontrez-vous les parents ?

Troisième partie

Recommandations ministérielles[24]

[24] Lettres circulaires de printemps aux administrations communales et au personnel enseignant concernant l'organisation scolaire de 1976/1977 et de 2000/2001 à 2004/2005.

Recommandations ministérielles

Le Ministère de l'Éducation Nationale a donné des recommandations pour la mise en place de classes fonctionnant selon des modèles de team-teaching entre autres, par le biais des lettres circulaires de printemps. Les extraits repris concernent uniquement l'enseignement primaire. En voici plusieurs passages pertinents :

Circulaire du 23 mai 1977

Dans la circulaire de 1977, le Ministre demande un changement de pratiques pour pallier l'échec scolaire. Pour y arriver, il recommande plusieurs options pédagogiques. Certaines de celles-ci anticipent des principes du team-teaching, voire du cycle des apprentissages :

« VII. L'action contre les échecs dans l'enseignement primaire

(…)

Dans l'intérêt autant des élèves évoluant normalement que de ceux qui éprouvent des difficultés, les démarches pédagogiques devraient se baser sur

- une pédagogie active, plus efficace que l'enseignement magistral,
- une individualisation de certaines activités, pendant lesquelles les enfants en difficulté constituent un ou deux groupes à effectif restreint à l'égard desquels l'instituteur manifeste une attention particulière,
- des actions délibérées de rattrapage, à organiser soit dans le cadre de l'horaire normal, soit en dehors de l'horaire scolaire,
- le travail en groupes de niveau dans certaines disciplines où les élèves doivent atteindre un seuil minimal indispensable à la poursuite fructueuse des études.

Cette dernière approche s'impose surtout si les rythmes d'apprentissage parmi les élèves d'une classe varient fortement dans l'une ou l'autre discipline. La composition de ces groupes, qui doit toujours rester souple correspondra aux potentialités et aux performances individuelles des élèves. Ainsi par exemple, un élève qui sera dans le groupe A en calcul pourra être dans le groupe B en français.

Une telle organisation pourra s'avérer très avantageuse en présence de deux ou de plusieurs classes d'une même année d'études, à condition que les enseignants concernés pratiquent le travail d'équipe.

Les autorités locales devraient favoriser de telles initiatives et éventuellement les provoquer si elles paraissent particulièrement indiquées eu égard par exemple aux échecs enregistrés ou aux taux des élèves étrangers. (...) »

Lettre circulaire de printemps 2000/2001

Dans les priorités pour l'enseignement primaire, cette lettre circulaire retient entre autres les deux options suivantes :

« (...) Afin de garantir la continuité des apprentissages et de respecter le rythme individuel des apprenants, la réflexion portera sur l'introduction de cycles d'apprentissage.

(…)

Entre autres je voudrais promouvoir des initiatives visant une nouvelle conception du fonctionnement de l'école au degré inférieur, d'après le principe du team-teaching (trois enseignants pour deux classes dans une première phase, dans la suite quatre enseignants pour trois classes. (...) »

Lettre circulaire de printemps 2001/2002

Dans cette lettre circulaire, l'objectif principal à réaliser est l'apprentissage des connaissances fondamentales[25] :

« Accorder, au cours des premières années de la scolarité, une plus grande importance aux apprentissages de base en vue de permettre à tous les enfants d'accéder aux connaissances fondamentales en écriture, en lecture et en calcul.

Dans cette perspective, les mesures suivantes seront progressivement mises en oeuvre : l'introduction du cycle des apprentissages fondamentaux que l'élève pourra accomplir en 1, 2 ou 3 années suivant ses capacités ; la possibilité de faire prendre en charge plusieurs classes par une équipe d'enseignants (team-teaching) ; la définition des objectifs du cycle des apprentissages fondamentaux et des outils d'évaluation ; l'élaboration d'un nouvel abécédaire. (...)

Les nouvelles options pédagogiques

(…)

Afin de diminuer le trop grand nombre d'échecs que beaucoup d'enfants vivent déjà au début de leur

[25] Plus loin, on trouve des instructions assez précises pour la mise en oeuvre du team-teaching et du cycle des apprentissages.

scolarité et afin de permettre à tous les enfants d'entrer, selon leur rythme, dans le monde des chiffres et des lettres, j'envisage la mise en oeuvre progressive, pour le degré inférieur, d'un plan d'actions centré sur :

- l'introduction du cycle des apprentissages fondamentaux ;
- l'enseignement en équipe (team-teaching) ;
- l'élaboration d'un nouvel abécédaire ;
- l'élargissement de l'éventail des modalités d'évaluation.

Le cycle des apprentissages fondamentaux et l'enseignement en équipe

En 1re et en 2e année d'études, l'école fait acquérir à l'enfant le savoir fondamental et les capacités nécessaires qui constituent la base de sa réussite à l'école et dans la vie. Il faut alors que l'école assure aux élèves de bonnes conditions d'apprentissage. Cela nécessite l'adaptation de l'enseignement à la diversité des élèves:

- en permettant de travailler dans le contexte d'équipes pédagogiques ;
- en aidant les instituteurs par un accompagnement lors de la conception et de l'organisation de leur enseignement, par une information sur l'enjeu et sur les modalités d'une telle innovation, par une aide et un suivi au plus près de la classe et par des actions de formation continue adéquates.

Suite aux expériences positives faites à l'étranger et dans le cadre d'un projet d'école, j'invite les autorités communales et les enseignants, agissant dans des contextes scolaires difficiles, à prévoir, lors de la préparation de l'année scolaire 2001/2002, la combinaison entre cycle d'apprentissages et enseignement par équipe pour ce qui est de l'organisation du degré inférieur : Plusieurs classes sont prises en charge par une équipe d'enseignants. Cette équipe assure toutes les branches dans ces classes et, pour l'enseignement de certaines leçons dans les branches principales, les enseignants peuvent intervenir à deux afin de garantir la différenciation didactique indispensable.

Le degré inférieur est alors à considérer comme cycle des apprentissages fondamentaux que l'enfant traverse soit en deux, soit en une ou en trois années.

Les objectifs visés par cette mesure sont :

- concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation et d'individualisation pour faciliter la scolarisation de tous les enfants ;
- réaliser une plus grande continuité entre les différents paliers de la scolarité pour mieux gérer la progression des apprentissages ;
- améliorer les conditions de l'apprentissage des langues ;
- informer et impliquer les parents dès le début de la scolarité ;
- améliorer les modalités d'observation des performances de l'enfant ;
- suivre un programme adapté aux capacités et rythmes des différents élèves ;
- réduire les redoublements.

Pour la mise en place d'un cycle d'apprentissage avec enseignement en équipe, les conditions suivantes doivent être remplies :

- les communes et les enseignants intéressés par de telles mesures innovatrices se concertent avec leur inspecteur d'arrondissement ;
- l'équipe d'enseignants qui s'engagent dans un tel projet, est tenue d'assurer un cycle complet, le cas échéant par dérogation au règlement de permutation en vigueur dans la commune concernée.

Par la voie de l'inspecteur, tous les intéressés seront invités à des réunions d'informations et d'échanges ainsi qu'à des visites dans des classes fonctionnant selon les principes esquissés. Un encadrement spécifique des équipes pédagogiques est assuré.

Je souhaite que la réduction des échecs scolaires par le biais de cette nouvelle conception du fonctionnement de l'école au degré inférieur engendre, à moyen terme, une amélioration sensible des apprentissages. La qualité de l'école entière devrait profiter des efforts entrepris dans le cadre de ce projet. »

Lettre circulaire de printemps 2002/2003

Les priorités de la lettre circulaire de 2001/2002 sont reprises avec certaines précisions supplémentaires :

« Le cycle des apprentissages fondamentaux

(…)

Afin de diminuer le trop grand nombre d'échecs que beaucoup d'enfants vivent déjà au début de leur scolarité et afin de permettre à tous les enfants d'accéder, à leur rythme, aux connaissances élémentaires en écriture, en lecture et en calcul je recommande de mettre en oeuvre dans toutes les écoles où la situation l'exige un plan d'action centré sur l'introduction du cycle des apprentissages fondamentaux et de l'enseignement en équipe (team-teaching).

Le degré inférieur est désormais à considérer comme un cycle, le cycle des apprentissages fondamentaux que l'enfant parcourt soit en deux années, soit en trois années, soit en une année dans des cas exceptionnels. Dès que l'enseignant (ou l'équipe d'enseignants) se rend compte que l'enfant éprouve de grandes difficultés à acquérir les compétences fondamentales, il en prévient les parents et il leur propose les mesures qui s'imposent. Ces mesures d'aide pédagogique sont prises après concertation avec l'inspecteur d'arrondissement et, le cas échéant, la Commission médico-psycho-pédagogique régionale.

Le team-teaching

Le team-teaching consiste dans la prise en charge de plusieurs classes par une équipe d'instituteurs : un nombre limité d'instituteurs assure leur l'enseignement dans toutes les branches, les travaux d'organisation, de préparation et d'évaluation qui incombent ainsi que la concertation avec les partenaires scolaires. Pour l'enseignement de certaines leçons dans les branches principales, les enseignants peuvent intervenir à deux afin de garantir la différenciation didactique indispensable.

La réussite du team-teaching dépend de certaines conditions qui doivent être remplies avant la mise en oeuvre. Le team-teaching est mis en place sous forme de projet suivi par l'inspecteur. Le projet doit pouvoir se prévaloir d'une finalité clairement définie à laquelle les différents membres de l'équipe adhèrent. Les membres de l'équipe sont solidairement responsables du groupe d'élèves qui leur a été confié et se mettent d'accord sur un partage des tâches.

Pour la mise en place d'un cycle d'apprentissage avec enseignement en équipe, les communes et les enseignants intéressés se concertent avec leur inspecteur d'arrondissement. Il est recommandé de veiller à ce que la mise en oeuvre de ces projets ne soit pas compromise lors des permutations. »

Pour ce qui est de l'établissement des horaires, cette lettre circulaire insiste :

« L'enseignement primaire

(…)

- Il y a lieu de réduire au strict minimum le nombre d'intervenants par classe, qui, en principe, ne devrait pas dépasser le nombre de quatre. En outre, il convient de procéder à une répartition judicieuse des leçons des différentes branches sur toutes les journées de classe, notamment pour les enseignants ayant une tâche partielle. L'horaire des enseignants bénéficiant d'un congé pour travail à mi-temps doit être approuvé par l'inspecteur d'arrondissement.

(…)

- Les enseignants sont en principe tenus d'assurer la direction de leurs classes pendant deux années consécutives aux degrés inférieur et supérieur.

- Il est insisté que les classes des degrés inférieur et supérieur soient confiées aux enseignants brevetés dans la mesure du possible.

- Le cycle des apprentissages fondamentaux au degré inférieur: après une période d'essai, les communes devraient envisager d'offrir des modèles de cycle d'apprentissage au degré inférieur à prévoir ensemble avec le team-teaching : moyennant cette organisation pédagogique l'appui intégré dans ces classes ainsi qu'une meilleure prise en charge des enfants en difficultés d'apprentissage devraient être assurés.(...) »

Lettre circulaire de printemps 2003/2004

Les explications et recommandations pour la mise en oeuvre du team-teaching et du cycle d'apprentissage sont les mêmes que dans la lettre circulaire précédente.

Lettre circulaire de printemps 2004/2005

« Une priorité : les classes de 1re et de 2e année d'études

Pendant l'année scolaire à venir, une attention particulière sera portée une fois encore au début du parcours des élèves à l'enseignement primaire. Tous les efforts possibles doivent être déployés pour assurer une prise en charge optimale des élèves au degré inférieur.

Le nouveau livret scolaire recommande aux autorités communales et aux enseignants du degré inférieur d'organiser celui-ci en « cycle des apprentissages fondamentaux » et d'enseigner en équipe d'enseignants. Ce type d'organisation permet à chaque enfant de progresser, d'apprendre et d'évoluer à son rythme, d'exploiter le plus et le mieux possible ses capacités. Le « team-teaching » consiste en fait en la prise en charge d'une ou de plusieurs classes par une équipe d'enseignants travaillant en concertation et s'associant pour mieux faire apprendre chaque enfant. Le « team» peut dès lors être vu et considéré comme une équipe à part entière qui travaille pour organiser en cycle, conduire et évaluer ensemble des situations et des activités d'apprentissages au centre desquelles se trouve un enfant. C'est donc toute une équipe et non plus un seul enseignant qui l'aidera à apprendre, le suivra de près, anticipera et répondra à ses besoins. Le travail ainsi que l'attitude au travail seront évalués pour ainsi conduire l'enfant à la fin du cycle d'apprentissage. Ce cycle de deux ans pourra aussi se faire en trois ans pour certains enfants ou bien, dans des cas exceptionnels, en un an. L'enfant pourra donc avancer et progresser suivant ses capacités et bénéficier d'un début de scolarité adapté à sa maturité.

Les enseignants et les écoles intéressés à travailler en équipe peuvent solliciter l'accompagnement de leur projet auprès du SCRIPT. En 2003/2004, 22 journées de réflexions et réunions d'échanges et de formation ont eu lieu. Ces manifestations ont connu une assistance extraordinaire de la part des enseignants. D'ores et déjà, tous les intéressés sont invités aux nombreuses manifestations prévues pour l'année scolaire à venir. (...) »

Service Central des Imprimés de l'Etat

ISBN 2-87995-26-x